



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O ALUNO DIAGNOSTICADO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: LIMITES DA  
PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA**

**CARLA ULLIANE NASCIMENTO SANTOS**

**SÃO CRISTÓVÃO**  
**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O ALUNO DIAGNOSTICADO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: LIMITES DA  
PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA**

**CARLA ULLIANE NASCIMENTO SANTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica dos Reis Mariano Souza

**SÃO CRISTÓVÃO**

**2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237a Santos, Carla Ulliane Nascimento  
O aluno diagnosticado com deficiência intelectual : limites da perspectiva classificatória / Carla Ulliane Nascimento Santos ; orientadora Verônica dos Reis Mariano Souza. – São Cristóvão, 2016.  
102 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

1. Educação – Aspectos psicológicos. 2. Estudantes deficientes. 3. Testes e medidas educacionais. 4. Deficiência intelectual – Educação. I. Souza, Verônica dos Reis Mariano, orient. II. Título.

CDU 37.015.31



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CARLA ULLIANE NASCIMENTO SANTOS

O ALUNO DIAGNOSTICADO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: LIMITES  
DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

APROVADA EM: 02 / 03 / 2016

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e  
aprovada pela Banca Examinadora.

Veronica dos Reis Mariano Souza  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Mariano dos Reis Souza (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Ada Augusta Celestino Bezerra  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Augusta Celestino Bezerra  
Programa de Pós-Graduação em Educação (Unit)

Luiz Anselmo Menezes Santos  
Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos  
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

SÃO CRISTÓVÃO

2016

*Aos meus pais, Judite e José Carlos, por  
nunca deixarem faltar os alimentos da alma:  
oração e o conhecimento.*

## **AGRADECIMENTOS**

Nesse curto espaço de tempo quero dedicar meu sincero agradecimento a quem, direta ou indiretamente, contribuiu para a o processo de construção desse trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus por ao invés de me proporcionar tudo o que desejo, pelo contrário, me oferece meios para atingir meus objetivos, de modo a renovar minha paciência, fé, esperança e resiliência a cada novo dia.

Aos meus pais, Judite e José Carlos, pois sempre me incentivaram na busca pela realização dos meus sonhos, como também me proporcionaram a possibilidade de estudar e galgar degraus cada vez maiores. Minha irmã Francycle, pela paciência e compreensão nos momentos de dificuldade, estresse e desânimo que fazem parte do processo.

Ao meu companheiro de vida, na alegria ou tristeza, na saúde ou doença, na riqueza ou na pobreza, saiba que amo muito você, Wesley Aragão. Obrigada por tudo, de coração!

À minha querida amiga Catharine por me mostrar que esse sonho seria possível, apresentando-me ao Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (NUPIEPED) e incentivando-me a cada passo dado até aqui.

Aos meus colegas de trabalho no Estado, pois lá surgiram minhas primeiras inquietações que culminaram na realização desse trabalho.

Um agradecimento especial às minhas irmãs de coração Jô e Salvelina, ambas são presentes que Deus me deu. Amo vocês!!

Aos queridos professores Anselmo Menezes, Rita de Cácia Souza, Iara Campelo e Ada Augusta pelas contribuições e palavras de incentivo durante a disciplina de Seminário de pesquisa, qualificação e defesa, assim como minha orientadora Verônica Souza pelo apoio durante todo o processo de construção dessa pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, em especial, os professores, genitoras e psicólogas entrevistadas que colaboraram de forma significativa para a realização desse trabalho.

Aos meus colegas de turma no mestrado, em especial, Mônica, Tatiana, Carla Nery, Cristiano, Synara, Simone Lorena, Rísia, Ane Rose, Rose por tornarem os momentos difíceis mais amenos e felizes. Ao meu querido amigo Eanes por ter compartilhado comigo desde o processo de seleção, obrigada por sua alegria contagiante.

Aos meus familiares e amigos. Obrigada pela alegria de poder contar com vocês.

Ao meu artista clássico favorito Chopin, por ter me proporcionado momentos de calma e inspiração no processo de escrita. Adorava escrever ao som das suas melodias.

Por fim, à minha amiga inesquecível Adriana Carvalho, saiba que você se foi, mas seus sonhos permaneceram vivos, pois tínhamos sonhos em comum e fico feliz em poder realizá-los em homenagem a você. Essa vitória é nossa, pois sei que onde estiver estará vibrando por mim. Saudades eternas amiga!

## RESUMO

O presente trabalho discorre acerca da busca por um processo avaliativo que não enquadre a criança em um lugar fixo baseado em parâmetros de normalidade, de modo a empreender uma nova perspectiva de avaliação que perceba o ser humano em sua amplitude e complexidade. O estudo apresenta uma discussão baseada em autores como: Moysés (2011), Mantoan (2004), Canguilhem (2002), Cordié (1996), Sternberg e Grigorenko (2003), bem como em duas das principais obras de Merleau-Ponty: *Fenomenologia da Percepção* (1999) e *Psicologia e Pedagogia da Criança* (2006). A pesquisa é de cunho qualitativo e o método utilizado é o estudo de caso múltiplo. Foram articulados aspectos metodologicamente pertinentes a este tipo de abordagem, como a análise documental (relatórios de avaliação) e a entrevista semiestruturada com professores, genitoras e psicólogas. A proposta fundamenta-se na necessidade de compreender o outro em sua amplitude como ser humano, pensante, global e singular. Parte da premissa de que é necessário buscar meios para a concepção e educação do aluno diagnosticado que desvelem o ser, como: linguagem e corpo. Entretanto, os integrantes dessa pesquisa lançam seus olhares apenas para as dificuldades, e com isso, não permitem o vislumbamento das potencialidades da pessoa com deficiência intelectual. Neste sentido, buscou-se analisar os limites do uso dos testes padronizados que perpassam a vida do ser humano, pois ao normatizarem os sujeitos, consequentemente, impõe-lhes rótulos que o acompanharão durante sua existência. Busca identificar uma avaliação que destaque as potencialidades e não apenas as limitações do ser, contemplando o histórico de vida, singularidade do sujeito, percebendo o ser humano em sua amplitude e complexidade.

**Palavras-chave:** Aluno Diagnosticado. Corpo. Deficiência Intelectual. Linguagem. Testes Padronizados



## ABSTRACT

This paper aims to talk about the search for an evaluation process that does not enframe children in a fixed place based on normal parameters, in order to undertake a new evaluation perspective that perceives the human being in its spread and complexity. The work presents a discussion based in writers like Moyses (2011), Mantoan (2004), Canguilhem (2002), Cordie (1996), Sternberg and Grigorenko (2003), as well as two of the main works of Merleau-Ponty: *Phenomenology Perception* (1999) and *Psychology and Education of the Child* (2006). The research uses a qualitative approach and the method is the multiple case study. Relevant methodological aspects to this approach were used as document analysis (evaluation reports) and semi structured interviews with teachers, psychologists and progenitors. The proposal is based on the need to understand the other in his or her amplitude as a human being, thoughtful, global and unique. It starts from the proposition that it is necessary to find ways to conceiving and education of diagnosed students that unravel their nature, such as language and body. However, the members of this research cast their eyes just on the obstacles, thus, not allowing the comprehension of a person's potential with intellectual disabilities. In this sense, we sought to examine the limits of using standardized tests that pervade human beings' lives because as they regulate the subjects, therefore it set labels that will follow them during they lifetime. It looks for identify an assessment that highlights the potential and not only the restrictions of being, contemplating the history of life, the subject's uniqueness, perceiving the human being in its spread and complexity.

**Key words:** Diagnosed student. Body. Intellectual disability. Language. Standardized test

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA: LIMITES ENTRE O NORMAL E O PATOLÓGICO.....</b>	<b>30</b>
2.1- OS TESTES DE INTELIGÊNCIA VERBAIS E NÃO VERBAIS .....	39
2.2- AS PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS ACERCA DO ALUNO DIAGNOSTICADO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	44
<b>3- LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA E A BUSCA POR UMA PSICOLOGIA QUE CONSIDERE A CRIANÇA DIAGNOSTICADA .....</b>	<b>58</b>
3.1- CAMINHOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO SER: LINGUAGEM E CORPO.....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

### 1. INTRODUÇÃO

O conhecimento humano acompanha a evolução da sociedade no que concerne ao avanço do desenvolvimento intelectual do homem sobretudo na atualidade, sendo necessária atenção para esse processo evolutivo de produção do conhecimento, pois este perpassa avanços científicos e tecnológicos, sendo, a cada época, construído o seu arcabouço teórico a partir do que se dispõe, criando-se, desse modo, o modelo vigente de sociedade. Tal reflexão permite-nos conhecer o conceito de Deficiência Intelectual, anteriormente denominada como Deficiência Mental<sup>1</sup>. Esse conceito emerge da supervalorização de modos de produtividade intelectuais cada vez mais exigentes. Diante do exposto, o Brasil é um bom exemplo para entendermos esse processo de conceituação, assim como, de rotulação desses sujeitos diagnosticados. (CARNEIRO, 2006)

No Brasil, até meados do século XX, a sociedade possuía outra estrutura e um modo de organização social majoritariamente rural. Com isso, exigia-se do trabalhador apenas um bom desempenho na linguagem oral. Em contrapartida, a sociedade urbana é mais exigente estando baseada em torno da escrita. A partir do momento em que o Brasil inicia seu processo de industrialização, também a fazer parte de um modelo organizacional baseado nos moldes capitalistas, começam a surgir os primeiros requisitos mínimos de escolaridade e de produção intelectual considerando modos mais elaborados de conhecimento. (CARNEIRO, 2006)

Diante de tamanhas exigências, emergem aqueles ditos como diferentes, ou na concepção capitalista: os improdutivos. Então, torna-se evidente a necessidade de medição do intelecto do outro, fazendo surgir assim os processos de classificação por intermédio dos testes padronizados e, ulteriormente, rotulação desses sujeitos. (CARNEIRO, 2006)

Nesse momento, a clínica lança sua visão sobre o outro, por conseguinte, sobre os sujeitos rotulados pelos mais diversos diagnósticos. Ela alivia a aflição que o desconforto do não aprendizado gerado na família e na escola. O objetivo desse trabalho discorre acerca da busca por um processo avaliativo que não enquadre a criança em um lugar fixo baseado em parâmetros de normalidade, de modo a empreender uma nova perspectiva de avaliação que perceba o ser humano em sua amplitude e complexidade.

A partir do objetivo geral foram construídos objetivos específicos. E os mesmos buscaram:

---

<sup>1</sup> Nesse texto foi utilizada a terminologia atual, a saber: Deficiência Intelectual. Contudo, em algumas citações diretas aparece o termo antigo, ou seja, Deficiência Mental, pois alguns autores utilizaram desse modo em seus trabalhos, logo permaneceram como mencionadas.

## INTRODUÇÃO

- Analisar os limites dos testes padronizados como instrumento de diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual;
- Compreender os sentidos atribuídos a criança diagnosticada como Deficiente Intelectual por intermédio das percepções da família, escola e avaliador;
- Identificar as possibilidades de uma avaliação que destaque as potencialidades e não apenas as limitações do ser, contemplando o histórico de vida, sua singularidade, amplitude e complexidade.

Durante a graduação em Fonoaudiologia (UFS) pude ter contato pela primeira vez, com a Educação Inclusiva por intermédio de duas disciplinas: Fonoaudiologia na inclusão sócio educacional do aluno com necessidades educacionais especiais e Fundamentos da Educação Inclusiva, sendo uma obrigatória para o curso, e a outra, eletiva do Departamento de Educação, respectivamente. Ao elaborar o projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), optei por investigar e analisar o cotidiano da inclusão por meio daqueles que a vivenciaram na prática, considerando suas expectativas e limitações. Dessa forma, meu trabalho foi intitulado: “Encontros e Desencontros da Educação Inclusiva: a Visão dos Docentes e Gestores de uma Escola Regular”.

O interesse em estudar o aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual, surgiu após meu ingresso na equipe de especialistas (no papel de Fonoaudióloga) em um órgão do Estado de Sergipe<sup>2</sup>, sendo este responsável pela avaliação, diagnóstico e possíveis encaminhamentos de discentes da rede pública do interior e capital do Estado.

Apesar do fonoaudiólogo não ser designado para a elaboração desse tipo de diagnóstico, mesmo assim, ao avaliar em conjunto com outros profissionais (psicólogo e psicopedagogo) alguns questionamentos foram surgindo, indagações que se tornaram norteadoras e um tanto desafiadoras para a realização dessa pesquisa, que são: como é avaliado o potencial intelectual de alguém? Quais estratégias são utilizadas? Qual a validade atribuída aos testes padronizados atualmente? Existem outras maneiras de avaliar o sujeito, de modo que o contemple em suas potencialidades? Essas e outras indagações são discutidas ao longo desse trabalho. Talvez muitas permaneçam sem respostas, contudo, esse esforço é válido, pois “é esse olhar, que abstrai e silencia o outro, que se debruçará sobre a aprendizagem.” (MOYSÉS, 2001, p. 174).

---

<sup>2</sup> Esse órgão conta com uma equipe de especialistas formada por assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e um psicanalista. Os objetivos são: avaliar, diagnosticar, encaminhar, discutir o caso e emitir relatórios para escola com orientações e para os médicos solicitantes.

## INTRODUÇÃO

Esses questionamentos me impulsionaram à busca de respostas, e consequentemente, à elaboração desse trabalho. Considerando as seguintes questões de pesquisa: qual o sentido em avaliar uma criança que julgamos Deficiente Intelectual? As avaliações servem apenas para evidenciar um atraso, uma dificuldade e diferença, se antes de avaliarmos já destacamos sua suposta deficiência? A criança diagnosticada com Deficiência Intelectual seria vislumbrada em sua amplitude enquanto um ser global, pensante, humano, singular ou a avaliação psicológica apenas lança uma perspectiva fragmentada acerca da mesma? Quais caminhos deveriam ser traçados para que haja uma modificação no olhar sobre o outro, de modo que a avaliação não se baseie apenas nos aspectos cognitivos?

Então, para construir esse percurso acadêmico foi necessário mergulhar nas diversas produções científicas da área com o intuito de criar uma interlocução, e posterior articulação, com essas pesquisas realizadas. Para isso, foram utilizadas palavras-chave referentes aos processos de identificação e avaliação da Deficiência Mental e/ou Deficiência Intelectual<sup>3</sup>. As pesquisas foram acessadas no Portal de periódicos da Capes<sup>4</sup>, no BDTD<sup>5</sup> (Banco de Dados de Teses e Dissertações) e na Biblioteca digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Sergipe<sup>6</sup> no período compreendido dos últimos dez anos (2005-2015).

No portal de periódicos da CAPES, foram encontrados um total de 72 trabalhos relacionados à Deficiência Intelectual e Mental, sendo destes, 72 Teses e nenhuma Dissertação versando com diferentes perspectivas sobre a temática. Contudo, poucas pesquisas correspondiam ao assunto utilizado para a busca, isto é, a utilização dos testes padronizados ou de QI para elaboração do diagnóstico de Deficiência Intelectual, pois foi observado que alguns trabalhos citam a utilização dos testes, todavia não são o foco principal.

No BDTD, foram encontrados 39 trabalhos relacionados à Deficiência Intelectual e Mental, destes, 28 são Teses e 11 Dissertações. Acerca do processo de avaliação foram utilizadas palavras-chave como: testes padronizados e testes de QI. Dessa maneira, também foram encontrados poucos trabalhos que tratavam do processo avaliativo em crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual.

No banco de dados de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Sergipe, pesquisei os trabalhos relacionados ao Programa de Pós-graduação em Educação, estes

---

<sup>3</sup> Foram utilizados os dois conceitos na busca, pois muitos trabalhos se referem ao termo antigo: Deficiência Mental.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<sup>5</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://bdtd.ufs.br/>

## INTRODUÇÃO

totalizaram 272 pesquisas de Mestrado e Doutorado. No entanto, não foi verificado nenhum trabalho que versasse sobre a temática Deficiência Intelectual e Mental.

Dentre as pesquisas que discutem sobre os critérios de identificação e avaliação para uma futura elaboração diagnóstica, Karam (2014) considera ser útil a medida de inteligência, pois segundo ela é necessário para a elaboração de um planejamento educacional, como também auxilia na avaliação neuropsicológica no que se refere à fins diagnósticos. A autora corrobora com a AMRR (2006) ao afirmar que, os testes de inteligência são responsáveis pela medição das habilidades mentais das pessoas, em seguida as comparam com as de outros indivíduos da mesma faixa etária, utilizando-se de escores numéricos. Segundo ela, desde que os testes de QI foram criados, em 1905 por Alfred Binet, os mesmos são os mais estudados, utilizados e com maior credibilidade em comparação a outros testes que medem habilidades cognitivas.

Veltrone (2011) realizou seu estudo com o objetivo de identificar os procedimentos mais utilizados na avaliação de crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual, para isso realizou sua pesquisa em 15 instituições no Estado de São Paulo, nas três redes: municipal, estadual e especial. Diante disso, os resultados mostraram que os procedimentos mais utilizados são: entrevista com a família (60%), avaliação pedagógica (46,6%) e diagnóstico multidisciplinar e da área da saúde (40%). Apenas uma pequena parcela de profissionais (6,6%) afirmam utilizar o testes de quociente de inteligência (QI) na avaliação dessas crianças. Com isso, foi possível concluir que, a avaliação baseada em testes de QI são utilizadas por uma minoria das escolas especiais investigadas, como também as três instâncias buscam utilizar mais de um procedimento no processo avaliativo.

Ainda segundo a autora, comparando-se as quinze unidades de coleta foram observadas a falta de diretrizes comuns no processo de identificação e avaliação, devido a quantidade e a formação variada dos profissionais, como também observou-se que o conceito de Deficiência Intelectual é bastante subjetivo, que os critérios preconizados pela literatura científica não estão sendo seguidos, assim como cada equipe cria sua própria maneira de avaliar e diagnosticar. Neste sentido, Veltrone (2011) problematiza essa questão, no sentido de padronizar o processo avaliativo para evitar qualquer tipo de arbitrariedade durante avaliação das crianças com Deficiência Intelectual, ou seja, segundo a autora, é necessário outros instrumentos como o teste de inteligência e a escala de comportamento adaptativo, sendo estes negligenciados pelos profissionais, pois os mesmos utilizam outros procedimentos como: a avaliação pedagógica e a entrevista com a família.

## INTRODUÇÃO

Pereira (2011), discorre sobre o alto índice de encaminhamentos dos alunos ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), órgão este vinculado a SEE-DF (Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal). Este serviço objetiva contribuir para a melhoria do processo ensino- aprendizagem, para tanto, realizam ações institucionais, preventivas e interventivas. A equipe é formada por pedagogos e psicólogos que avaliam as queixas escolares dos alunos encaminhados pelos professores. E por intermédio das análises foram observadas a utilização de testes padronizados para a obtenção de um diagnóstico de Deficiência Intelectual ou não.

De acordo com Pereira (2011) no que concerne à avaliação psicológica, em um primeiro momento, o profissional inicia uma conversa informal com o aluno, a fim de obter o maior número de informações possíveis. Posteriormente, no caso de encaminhamentos com suspeita de Dificuldade de Aprendizagem, por intermédio de jogos e brincadeiras, a criança é chamada para a aplicação de alguns testes, de modo que, as psicólogas utilizam um teste de inteligência denominado Raven e o Bender que é um teste de percepção viso-motora. Além destes, podem ser usados os testes projetivos como o desenho livre (incluindo uma casa, uma árvore e uma pessoa) e a montagem de um quebra-cabeça. Enfim, o trabalho da equipe está respaldado na aplicação de testes padronizados com o intuito de uma resposta mais objetiva e direta, baseando-se na crença da medição do potencial intelectual do aluno.

Valentim (2011), em seu estudo, apresenta e analisa o modo como os professores avaliam a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. A autora não especifica os critérios de avaliação utilizados, os profissionais e nem o local onde o diagnóstico foi elaborado. No entanto, a pesquisa torna-se enriquecedora, no que diz respeito às considerações a respeito dos processos de avaliação da aprendizagem realizados pelos professores. Deste modo, além de analisar o procedimento de como as avaliações são realizadas nas escolas municipais do Ensino Fundamental- ciclo I em uma cidade no interior paulista, a autora também propõe a aplicação de um instrumento denominado Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI<sup>7</sup> (SÃO PAULO, 2008), focando na área específica de Língua Portuguesa.

A proposta de aplicação do referido instrumento está pautada no intuito de criar subsídios para os docentes superarem os modelos tradicionais de avaliação, sendo estes tão

---

<sup>7</sup> Documento elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

## INTRODUÇÃO

presentes no cotidiano das escolas. Neste sentido, apresentamos os principais objetivos deste referencial:

“O RAADI busca um acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual na escola, tendo em vista suas especificidades e valorizando os caminhos percorridos durante todo o processo pedagógico, além de indicar as áreas específicas onde o professor deve intensificar seu trabalho, de modo a potencializar as possibilidades de aprendizagem desse aluno.” (VALENTIM, 2011, p. 35).

A autora propõe oferecer ao professor recursos para avaliar a aprendizagem de modo mais eficaz, com adaptação curricular da série inserida pelo Deficiente Intelectual para proporcionar uma melhor avaliação de sua aprendizagem. Portanto, é necessário construir um espaço contínuo de avaliação, ou nas palavras da autora, um “ciclo avaliativo”, de modo que as potencialidades dos alunos sejam consideradas, bem como, observar o que ele consegue fazer sozinho e onde necessita de apoio do outro. (VALENTIM, 2011)

No pensamento de alguns professores, ao serem questionados, acerca da forma de avaliação de seus alunos, em geral, descrevem o momento avaliativo como representado por testes ou provas, por exemplo. Esta é uma forma reduzida de conceber a aprendizagem, sendo esta um processo amplo e cercado de fatores que a impulsionam ou não. (VALENTIM, 2011)

“Pensar a avaliação num ciclo permite-nos abarcar as múltiplas relações existentes na prática pedagógica e o aluno em todas as suas possibilidades de aprendizagem, em que, mesmo apresentando dificuldade num aspecto, pode se sobressair em outro. Assim, nunca se deve ser avaliado negativamente. Para o aluno com deficiência intelectual, isso é de extrema importância, pois, quando se considera todo o seu processo de aprendizagem, há de se verificar suas possibilidades de desenvolvimento de forma menos estática e restrita.” (VALENTIM, 2011).

Para finalizar, a autora propõe outras maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos, sejam eles diagnosticados com Deficiência Intelectual ou não, dentro do processo denominado “ciclo avaliativo”. O modo formal de avaliação, caracterizada por testes, provas, avaliações escritas, não deve ser descartado, pelo contrário, acrescenta-se a ele outras formas contínuas de avaliação em classe como: observações e anotações diárias, portfólios, análise da produção do aluno e sua participação em classe. (VALENTIM, 2011)

Bridi (2011), pretende por meio de sua investigação identificar os processos de identificação e diagnóstico no contexto escolar, mas especificamente no Atendimento Educacional Especializado. A problemática da pesquisa se refere ao modo como os



## INTRODUÇÃO

professores do AEE realizam os diagnósticos de Deficiência Intelectual. Suas dúvidas e certezas quanto suas escolhas perfazem esse processo impulsionado por inúmeros porquês.

Segundo a autora, é no contexto escolar juntamente com a professora da sala regular que as diferenças emergem. Esse profissional que acompanha o cotidiano dos alunos, por intermédio de suas concepções e expectativas, observa o mesmo e identifica quando há necessidade de uma avaliação especializada, neste caso, pela professora do Atendimento Educacional Especializado. A função desta avaliação é confirmar ou não a provável indicação de uma deficiência, observada a priori, pelo professor da sala comum. O trecho a seguir exemplifica o processo de identificação e a figura do professor como observador, para então um posterior encaminhamento:

“O professor constrói um conhecimento sobre o aluno. A ação de compreendê-lo pode ser entendida como um processo recursivo de mútua interligação entre seu agir e seu conhecer, entre o observador (professor) e o conhecimento. Ou seja, na medida em que conhece, o observador constrói esse conhecimento, por meio de suas próprias percepções e de sua própria experiência. Há uma tendência de ele não se perceber como partícipe de um processo que analisa, identifica algo ou alguém. No entanto, seria necessário ao professor se reconhecer no ato de distinção como um dos atores que “produzem” o outro ao identificá-lo. (BRIDI, 2011, p. 115 e 116).

Diante do exposto, evidencia-se que o próprio professor não se percebe como parte desse processo de identificação. O encaminhamento é fruto de uma dificuldade percebida no aluno, esta é baseada em critérios preestabelecidos no que concerne à sua aprendizagem. O professor questiona qual o conhecimento adquirido por aquele aluno, ou seja, sua avaliação se baseia apenas em um universo: o escolar. (BRIDI, 2011)

A partir dessa indicação o aluno passará por um processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado. Desse modo, em um primeiro momento surge o olhar indicativo do professor de que algo está errado, e com isso resulta no encaminhamento. Ao chegar, a professora da sala especializada dirige seu olhar às práticas pedagógicas utilizadas na sala comum, em seguida, engendra uma conversa com os pais. E, por fim, o momento do encontro individual com o aluno e a decisão se o mesmo frequentará a sala do AEE ou não. (BRIDI, 2011)

De todas as etapas do processo avaliativo: o escolar, familiar e o individual, merece destaque o último. A fim de rejeitar ou confirmar hipóteses, a professora especializada lança seu olhar sobre a aprendizagem do aluno, bem como sinaliza possibilidades e estratégias para melhor construção do aprendizado. As atividades propostas tendem a se diferenciar das

## INTRODUÇÃO

utilizadas em classe. Então, são usados meios diversificados e alternativos (jogos e o computador), todavia, com o desígnio de avaliar parâmetros da aprendizagem. Assim, as atividades estão diretamente relacionadas aos conteúdos trabalhados em classe, priorizando os aspectos da alfabetização e do raciocínio lógico-matemático. (BRIDI, 2011)

Desta forma, a professora especializada utiliza parâmetros e critérios a serem seguidos, além de que o aluno só terá acesso ao AEE caso seja identificado com Deficiência Intelectual. Ou seja, o diagnóstico serve como uma via de acesso direto ao serviço especializado, como também, apenas as habilidades intelectuais e escolares ganham destaque no processo de identificação e diagnóstico da Deficiência Intelectual. Vale ressaltar que, segundo o Sistema 2002 (AAMR, 2006) existem diversas dimensões<sup>8</sup> que contribuem para a caracterização da Deficiência Intelectual, sendo a dimensão intelectual importante, contudo não deve ser a única considerada. Neste sentido, torna-se claro o fato de que o processo avaliativo se restringe apenas aos itens escolares (BRIDI, 2011)

O racionalismo científico criou a ideia de que o ser humano aprende objetivamente como se estivéssemos isentos de nós mesmos. Essa visão tecnicista do homem, e do conhecimento, fragmentou a Educação. Então houve uma supervalorização de seu acúmulo e a competição sem medida, tornando assim o homem desestruturado em relação aos seus valores e ocasionando uma alienação da sua consciência. (SANTOS, 2003)

Com a opção dualista baseada em nossa cultura ocidental, o nosso corpo passou a ser visto como um mero “instrumento”. Houve uma supervalorização do intelecto, e as questões educativas giravam em função da evolução da mente, restando para o corpo o lugar de colaborar de modo secundário para o desenvolvimento da mesma. (SANTOS, 2003)

Todavia, Merleau-Ponty diverge da visão dicotômica do ser humano:

[...] Estabelecendo um novo modo de conceber o corpo, que antes de ser um objeto, é nosso modo próprio de ser-no-mundo. É o corpo que realiza a abertura do homem ao mundo, colocando-o em contato com tudo o que cerca. A noção de corpo como objeto rompe a unidade fenomenológica do homem, cuja existência é corporal. (MERLEAU-PONTY apud SANTOS, 2003, p.118).

Na concepção fenomenológica da Educação a corporeidade, quando vivenciada no contexto educacional, tem como meta abrir novos horizontes nos processos de aprendizagem.

---

<sup>8</sup> As cinco dimensões propostas para a caracterização da deficiência mental no Sistema 2002 são: Dimensão I- Habilidades Intelectuais; Dimensão II- Comportamento adaptativo; Dimensão III- Participação, interações e papéis sociais; Dimensão VI- Saúde e Dimensão V- Contextos.

## INTRODUÇÃO

O corpo próprio é entendido como uma unidade que interage com o mundo, consigo mesmo e com o outro pela dinâmica de sua experiência, ou seja, corpo e consciência não são considerados como de naturezas distintas. (SANTOS, 2003).

Santos (2003) refere que uma das principais características do corpo próprio<sup>9</sup> como princípio educativo baseado na perspectiva fenomenológica de Educação, consiste em promover por intermédio da criatividade uma maior interação com a cultura, possibilitando assim recursos para inserir os sujeitos no contexto da aprendizagem, de modo a estimular sua percepção com sua própria experiência pessoal. Daí, o corpo passa a observar-se e a perceber-se em movimentos únicos, singulares e simples, que antes passavam despercebidos, ou seja, o indivíduo começa a reconhecer-se como sujeito, favorecendo a criação de uma identidade corporal na forma do sentir, pensar e agir. Nesse sentido, o objetivo desse princípio educativo está na mudança dos paradigmas criados a partir da ação corporal e seu papel na Educação.

Com isso, a proposta do trabalho destaca a necessidade de mudança no olhar lançado à criança submetida a uma avaliação clínica, sendo este fragmentado, perpassado pela forma de enxergar e de se fazer o diagnóstico. Nesse estudo em específico, no que diz respeito a uma provável “medição” do seu intelecto. Neste sentido, “não apenas mudança de forma, mas uma subversão mais radical, do próprio olhar, do local de onde se olha, do que se pretende olhar e, tão importante, do olhar sobre o próprio olhar.” (MOYSÉS, 2001, p. 123).

A dissertação foi estruturada em três seções. A primeira seção tratou da presente introdução. Na segunda, tece comentários acerca do modo como essas crianças são avaliadas, ou seja, os instrumentos utilizados e os critérios de avaliação e classificação. Com isso, a problemática central dessa seção envolveu os parâmetros utilizados durante a avaliação (testes padronizados), bem como a visão fragmentada lançada ao outro no processo avaliativo. Assim, foram apresentadas as percepções dos principais atores desse processo de identificação (genitora e professor), classificação e elaboração diagnóstica (psicóloga), de modo a compreender os sentidos atribuídos a criança diagnosticada como Deficiente Intelectual por intermédio das percepções da família, escola e avaliador.

Na terceira seção, a proposta empreendida foi a de enxergar o ser humano em sua amplitude e complexidade, isto é, existem outras maneiras do sujeito “vir-a-ser”, nesse

---

<sup>9</sup> De acordo com Merleau-Ponty (1999), a definição de corpo-próprio não é aqui entendida como uma junção de partes isoladas que formam um corpo a partir de um enfoque fisicista e geométrico. Para o autor, o corpo-próprio é a consciência, é o mundo e o ser no mundo, não há dualismo e nem separação entre eu e o corpo. O corpo é objetividade e subjetividade.

## INTRODUÇÃO

contexto, a linguagem e o corpo ocupam um espaço fundante. Dessa forma, buscou-se uma psicologia da criança respaldada em reflexões acerca da obra Psicologia e Pedagogia da Criança (PONTY, 2006).

Neste estudo, em específico, o método utilizado foi o estudo de caso múltiplo. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo. Assim, foram articulados aspectos metodologicamente atrelados a esse tipo de abordagem, como: a análise documental (relatórios da avaliação multidisciplinar) e entrevista semiestruturada com os professores, genitoras e psicólogas das três crianças selecionadas para a pesquisa. E por fim, apresento as considerações finais.

A pesquisa está em consonância com a Resolução 38718614.1.0000.5546 (Número CAAE- CONEP) e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe. Os participantes, na condição de voluntários da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES A, B e C), uma vez que, ao serem convidados, foram informados a respeito do objetivo geral da pesquisa e dos seus direitos, dentre eles destacando-se: o de confidencialidade, de ser tratado com dignidade, de não se sentir coagido durante suas respostas, além do fato de que a entrevista seria gravada.

O trabalho apresentou uma discussão baseada em autores como: Moysés (2001), Mantoan (2007), Canguilhem (1995), Cordié (1996), Sternberg (2003), bem como em duas das principais obras de Merleau-Ponty, a saber: Fenomenologia da Percepção (1999) e Psicologia e Pedagogia da Criança (2006).

Nesse estudo, em específico, o método utilizado foi o estudo de caso múltiplo. Segundo Yin (2015), em algumas áreas os estudos de casos múltiplos são considerados uma metodologia que se difere dos estudos de caso único. Mas, para o autor citado, não há distinção e ambos são variantes de uma mesma estrutura metodológica. Desse modo, a escolha foi baseada nos objetivos propostos pelo projeto de pesquisa, de tal modo, que ambos sejam considerados sob a óptica do estudo de caso.

A justificativa para a utilização dos casos múltiplos é derivada das suas prováveis replicações literais e teóricas<sup>10</sup>. Os estudos de casos múltiplos mais simples consistem na seleção de dois ou mais casos, sendo esses, considerados replicações literais, ou seja, um conjunto de casos selecionados e que apresentam alguns resultados similares à questão de estudo proposta.

---

<sup>10</sup> Cada caso deve ser selecionado criteriosamente, de modo que possa predizer resultados similares (replicação literal) ou possa produzir resultados contrastantes, entretanto, apenas para razões previsíveis (replicação teórica), (YIN, 2015).

## INTRODUÇÃO

Consequentemente, nota-se um cuidado na seleção dos casos estudados, e com isso, exige-se um conhecimento prévio dos resultados, de modo a buscar entender como e por que os resultados exemplares ocorreram e com a esperança de tais condições ocasionarem uma replicação literal ou direta dessas condições em cada caso.

A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo<sup>11</sup>. Para tanto, foram articulados aspectos metodologicamente atrelados a esse tipo de abordagem, como: a análise documental (relatórios da avaliação multidisciplinar) e entrevista semiestruturada com professores, genitoras e psicólogas.

No que concerne ao uso da entrevista, essa apresenta vantagens em relação às outras técnicas. Durante o diálogo permite uma melhor captação, e de modo imediato, da informação desejada e sobre qualquer tópico. Além de permitir o aprofundamento de temas que são levantados de modo superficial em outras técnicas. Em específico, a entrevista semiestruturada situa-se como um planejamento a partir de um esquema a priori, contudo sem seguir um roteiro fixo e rígido. Nessa pesquisa foi utilizado esse tipo de entrevista devido à liberdade de percurso possibilitada por meio dessa técnica. (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Esse tipo de entrevista, situa-se no meio termo de uma entrevista estruturada e aquela não estruturada. Utiliza-se um protocolo com os temas relevantes para serem levantados durante a discussão, entretanto eles não devem aparecer do mesmo modo ou ordem, pois não se espera que os entrevistados respondam da mesma maneira. Com isso, o entrevistador deve permitir certo grau de liberdade para que os entrevistados respondam às questões como desejarem. Ao escolher essa modalidade de entrevista é possível certo “controle” durante o diálogo, apesar de conceder liberdade ao entrevistado na elaboração de suas respostas. E também, permite que haja o esclarecimento de alguma resposta caso seja necessário. (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior compreensão do conteúdo, sendo este considerado o texto nativo. Nesse caso, a entrevista não é designada como um simples diálogo entre aquele que pesquisa e o sujeito participante (sujeito-colaborador), a entrevista foi escolhida para esse estudo partindo do pressuposto de que o denominado sujeito-colaborador está disposto a colaborar com o pesquisador, de modo a

---

<sup>11</sup> A pesquisa qualitativa não pode ser vista como dicotômica em relação à quantitativa. Desse modo, a primeira busca elucidar e analisar as características individuais e os cenários coletivos desses indivíduos, de modo que a observação, a descrição e a gravação utilizadas para colher os dados não podem ser analisadas numericamente. Enquanto a segunda utiliza a exploração de certas situações e eventos, que podem ser obtidos e analisados por meio de mensurações e estatísticas. (MOREIRA e CALEFFE, 2008)

## INTRODUÇÃO

elucidar o fenômeno estudado por intermédio da sua experiência, isto é, quando uma pessoa depressiva descreve sua experiência com a doença para o pesquisador, o mesmo apreende o máximo possível acerca da depressão à luz de quem teve ou ainda possui contato direto com a experiência de viver com a depressão. (MOREIRA, 2004)

Logo, considera-se o pressuposto metodológico de que o sujeito-colaborador é a pessoa mais indicada para narrar essa experiência, sendo que o mesmo a vivenciou. Já o pesquisador está no lugar de espectador e aprendiz que aprimora seus conhecimentos a partir dos relatos do sujeito que vivenciou a experiência. Como, por exemplo, no caso do paciente diagnosticado com depressão, parte-se da ideia de que o pesquisador necessita colocar entre parênteses todos os seus conhecimentos acerca dessa patologia, e desse modo, o mesmo irá compreender melhor esse fenômeno mental a partir de quem o vivencia ou já vivenciou. Segundo Moreira (2004):

Na medida em que é priorizado o experiencial entende-se que o doente mental, como aquele que sofre vivendo o que é chamado de depressão, pode descrever este fenômeno, já que ele, melhor que ninguém o conhece. A descrição do fenômeno vivido deve ser exaustiva, o entrevistador sempre estará voltando à pergunta norteadora de maneira a possibilitar distintas formas de expressão por parte do sujeito-colaborador que, desta forma, enriquecerá sua descrição do fenômeno vivido propiciando uma melhor compreensão do fenômeno estudado (MOREIRA, 2004, p. 451).

As entrevistas foram realizadas, de modo que foi seguido um roteiro previamente estabelecido (APÊNDICES D, E e F). Contudo, não houve a intenção de tornar o diálogo inflexível, apenas como forma de levantar problemáticas que não poderiam ser deixadas à margem. Ademais, é importante considerar o fato de que:

No contexto escolar, em primeira instância, a diferença perceptiva se produz na professora da sala de aula comum. A primeira sinalização, o primeiro ato de distinção surge da observação e do olhar desta professora. É ela, por meio do seu âmbito de expectativa que sinaliza e indica o aluno “que necessita de uma avaliação especializada (MATURANA e VARELA apud BRIDI, 2011, p. 113)

Nessa perspectiva, Bridi (2011) diz que é importante ouvir os professores, uma vez que o primeiro ato distintivo ocorre na escola, e mais especificamente, pelo docente. Logo, é o movimento inicial, o primeiro passo na identificação e posterior enquadramento, após o encaminhamento para avaliação especializada, do aluno com suspeita de Deficiência Intelectual.

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa preconiza o trabalho em rede, de modo indissociável. Sendo assim, a história do sujeito, seu histórico escolar e familiar estão imbrincados. Com efeito, é de suma importância o encontro com a família, com o objetivo de conhecer o histórico da criança e como esta interage em seu ambiente familiar.

O momento de interlocução com a genitora é entendido como uma maneira de compreender melhor a criança a partir da descrição daquela que mais conhece o seu filho, bem como, uma possibilidade de conhecimento acerca de sua história pregressa e do seu histórico escolar e, principalmente, entender como se processou a aprendizagem desde seu início até os dias atuais. Além do mais, conhecer a dinâmica familiar e o grau de expectativa dessa mãe com relação à aprendizagem de seu filho.

O pesquisador se colocou no lugar de ouvir, registrar, descrever e compreender os fenômenos por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, sem manipular as variáveis. O objetivo central do estudo de caso é o estudo de *um* caso, quer seja ele simples quer específico, podendo ser um aluno com deficiência intelectual ou ser complexo e abstrato como a instituição onde a criança está matriculada. De todo modo, o caso precisa ser bem delimitado no estudo para que o leitor entenda qual meta se pretende alcançar ao investigar o caso elegido.

A escolha dessa técnica está relacionada ao fato de conceber cada caso como único, singular, apesar de, ao final do estudo, serem observadas características iguais a outros casos. Entretanto, mesmo correndo esse risco quando desejamos investigar algum evento, ou situação em particular, devemos escolher o estudo de caso, de maneira a buscar aquilo que existe de único com relação aos demais. (LÜDKE e ANDRÉ, 2013)

Os participantes da pesquisa foram representados por três genitoras, três professores e duas psicólogas das crianças escolhidas. Para a seleção dos casos foram utilizados os seguintes critérios:

### a) Critérios de inclusão

A criança deve necessariamente submeter-se à uma avaliação multidisciplinar (composta por psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo). De forma que, a mesma seja realizada no órgão estadual escolhido para a pesquisa. Alguns critérios são importantes: a criança deve apresentar histórico de repetência, ser diagnosticada com Deficiência Intelectual e possuir idade entre 10 e 12 anos.

## INTRODUÇÃO

### b) Critérios de exclusão

As crianças que, por ventura, apresentarem alguma alteração em nível neurológico e sensorial. Pois, considera-se importante que os casos selecionados não apresentem nenhuma alteração em nível orgânico, uma vez que tal alteração possa vir a se tornar uma “justificativa” para a não aprendizagem desses alunos.

A partir do momento que os casos foram selecionados<sup>12</sup> por intermédio dos critérios propostos, o pesquisador buscou o relatório de avaliação de cada criança e, com isso, ratificou o diagnóstico de Deficiência Intelectual de cada participante. Logo após, foram realizadas visitas nas escolas dos alunos escolhidos para então ter acesso aos professores que os encaminharam para avaliação multidisciplinar.

Nesse sentido, objetivava-se conhecer o histórico da criança no contexto escolar, para, posteriormente, realizar contato com a genitora para obtenção de maiores informações acerca do histórico de vida. Após esse primeiro contato com a escola, família e avaliador o trabalho aconteceu por intermédio da realização de entrevistas semiestruturadas com os principais atores desse processo, ou seja, o trabalho foi construído em rede: professor, psicólogo e família, sendo esta última, representada pela figura materna, uma vez que é entendida como indissociável.

De acordo com dados colhidos por intermédio dos relatórios de avaliação, foi possível esboçar um panorama geral de cada caso em específico. É importante salientar que, ao ser encaminhado para avaliação multidisciplinar, seja pela escola ou neuropediatra, a genitora comparece para uma entrevista inicial com a assistente social para a obtenção de informações como: motivo do encaminhamento, histórico escolar e dados da criança. Após o término da entrevista foram marcadas as avaliações (psicológica, psicopedagógica e fonoaudiológica) para então investigar o que a criança apresenta e as possíveis causas da não aprendizagem. É importante salientar que, a maioria das pessoas atendidas nesse centro pertencem às classes menos abastadas da sociedade, isto é, tornou-se algo frequente a rotulação de crianças como Deficientes Intelectuais em famílias de baixa renda, assim desconsideram o contexto socioeconômico e cultural em que vivem.

---

<sup>12</sup> Os três casos selecionados (M, K e T) fazem parte de um grande contingente de crianças avaliadas (em torno de 400) no período de abril de 2012 a dezembro de 2014. A seleção incluiu os critérios de inclusão e exclusão acima citados.



## INTRODUÇÃO

De acordo com o exposto, apresentou-se por meio do acesso aos dados dos relatórios de avaliação alguns dados importantes sobre os três casos selecionados para a pesquisa, incluindo dados acerca do motivo do encaminhamento, histórico escolar, dados da criança, dados da avaliação, conclusão e a conduta para cada caso em específico. Os participantes serão mencionados por letras aleatórias, para que suas identidades sejam preservadas. A seguir, segue um resumo dos relatórios das três crianças que se submeteram à avaliação multidisciplinar no referido órgão, uma vez que todas receberam o diagnóstico de Deficiência Intelectual. Os relatórios encontram-se ao final do trabalho, de maneira detalhada para maiores esclarecimentos (ANEXOS A, B e C).

### CASO K (ANEXO A)

K., 12 anos, estudante do 5º Ano de um colégio particular, foi encaminhado pela Neuropediatra para melhor condução acadêmica. No que concerne ao histórico escolar, K. iniciou a vida escolar aos sete anos em colégio particular. Genitora o mudou de escola em decorrência da dificuldade de aprendizagem, o mesmo repetiu o 2º Ano uma vez.

A gravidez foi planejada e o período gestacional tranquilo com a realização do pré-natal. Seu parto foi normal e a criança chorou ao nascer, mamou durante os três primeiros meses de vida, começou a andar aos quinze meses e a falar aos dezoito. Genitora relatou que seu filho sempre apresentou dificuldade na fala, e desde os oito anos realiza acompanhamento fonoaudiológico e psicológico.

K. compareceu à avaliação acompanhado pelo seu genitor, mostrou-se disperso, contudo foi bastante comunicativo e cooperativo. Na avaliação fonoaudiológica foi observado um Desvio fonético e fonológico, caracterizado por omissões, substituições e distorções de alguns fonemas.

No que concerne à avaliação psicológica e psicopedagógica, foi percebido que a criança apresentava autoimagem distorcida, tolerância à frustração rebaixada e prejuízo das funções cognitivas. No campo pedagógico, o menor ainda não adquiriu todas as habilidades e capacidades previstas em sua fase.

A conclusão do caso foi de Deficiência Intelectual, e as condutas foram:

- 1- Manter na série em curso, na mesma escola;
- 2- Apoio pedagógico para trabalhar suas necessidades;
- 3- Continuar o acompanhamento psicológico com abordagem familiar;
- 4- Continuar com a fonoterapia;

## INTRODUÇÃO

### 5- Atividade esportiva.

### CASO T (ANEXO B)

T., 11 anos, estudante do 4º Ano de uma escola pública municipal, foi encaminhada pela equipe diretiva da escola para melhor condução acadêmica. No que se refere ao histórico escolar, T. iniciou a vida escolar aos dois anos de idade no Externato São Francisco de Assis onde permaneceu até os seis anos de idade, desde muito cedo apresentava dificuldade de aprendizagem. Foi matriculada em outras escolas e atualmente estuda em uma escola pública do município de Aracaju com o mesmo quadro de dificuldade.

A gravidez foi bem aceita e o período gestacional tranquilo, o parto foi Cesário e a termo, contudo com um quadro atípico, pois a genitora apresentou febre durante o parto e sua filha nasceu com as unhas infeccionadas. Com isso, recebeu a devida atenção e o problema resolvido.

Segundo a genitora, sua filha em casa é muito extrovertida e gosta de conversar, cantar e dançar, contudo não gosta de ser contrariada. É semi-independente nas atividades de vida diária, precisando sempre da supervisão da mãe.

T. compareceu para avaliações acompanhada pela genitora, mostrou-se pálida e com pouca vitalidade, contudo comunicativa e cooperativa durante o processo avaliativo. Na avaliação fonoaudiológica foi observado ceceo (projeção anterior de língua) e língua hipotônica, permanecendo no assoalho da boca todo o tempo. Desse modo, apresenta dificuldade na produção de alguns fonemas, caracterizando um Desvio fonético.

No que concerne à avaliação psicopedagógica, a menor demonstrou ter domínio dos conceitos básicos e boa orientação espaço-temporal. A memória encontra-se dentro da normalidade, contudo sua atenção e concentração precisam ser estimuladas.

No momento da avaliação, realizou leitura com pouca fluência, algumas palavras soletrando e sem pontuação, bem como realizou escrita com trocas e omissões de fonemas. Com relação à matemática, realizou cálculos de adição e subtração simples com ajuda do concreto.

Na avaliação psicológica foi observado rendimento intelectual abaixo do esperado, autoestima baixa e autoimagem inadequada. T. demonstrou ter consciência de suas dificuldades e como mecanismo de defesa tem se mostrado negativa frente a novos desafios, precisando assim ser encorajada e motivada.

## INTRODUÇÃO

Observa-se que T. é uma criança com atraso no processo de aprendizagem formal, sendo importante que a mesma receba os atendimentos necessários para uma vida funcional positiva.

A conclusão do caso foi de Deficiência Intelectual, e as condutas foram:

- 1- Permanecer na mesma escola, na série em curso;
- 2- Ser inserida na sala de recursos;
- 3- Acompanhamento psicológico de longo prazo com abordagem familiar;
- 4- Avaliação psiquiátrica;
- 5- Avaliação neuropediátrica.

### CASO M (ANEXO C)

M., 11 anos, estudante do 3º Ano de uma escola estadual no turno vespertino. A criança foi encaminhada pela direção da escola para avaliação e melhor condução do caso, por estar apresentando dificuldade na aprendizagem e na comunicação.

No que concerne ao histórico escolar, M. iniciou seu processo escolar aos seis anos. Depois, foi inserida em sua atual escola, onde cursa o 3º ano no turno vespertino e com histórico de repetência. De acordo com as informações da escola, sendo estas colhidas na caracterização pedagógica, a aluna apresenta dificuldade na comunicação, interação social, em acompanhar as atividades escolares, além de déficit na atenção e concentração. M. ainda não lê, escreve garatujas e não tem domínio das operações matemáticas e nem dos conceitos básicos.

Segundo sua genitora M. é a segunda filha de uma prole de três, a gestação foi desejada, com isso realizou o pré-natal e todo período gestacional transcorreu de maneira saudável, o parto foi normal, a termo. O desenvolvimento neuropsicomotor ocorreu com atraso, caminhou após os três anos por intermédio do tratamento fisioterápico, assim como houve um atraso na fala - a menor começou a falar aos cinco anos e apresenta dificuldade até os dias atuais. Em consulta com Neuropediatra, a mesma, diagnosticou M. com Deficiência Intelectual, desse modo, encaminhou a criança para acompanhamento psicopedagógico e solicitou exames (TC de crânio e EEC), contudo, a genitora ainda não conseguiu realizá-los.

M. apresenta um comportamento imaturo, agitado, com bastante dificuldade de concentração e na assimilação dos conteúdos como passar recados, por exemplo. A criança

## INTRODUÇÃO

tinha uma forte ligação afetiva com o pai e fala sobre ele todos os dias, segundo a genitora. O genitor faleceu há mais de um ano, aos 47 anos, acometido por doença degenerativa.

Durante a avaliação M. se mostrou bastante inquieta, entretanto, interagiu com as avaliadoras e atendeu aos comandos de imediato, embora com dificuldade de compreensão para realizar as atividades propostas, acompanhada de lentidão, imaturidade e intolerância a regras e limites. É uma criança comunicativa, curiosa, mas seu discurso é confuso, apresentando falhas em sua organização, e posterior expressão. Demonstrou noção de poucos conceitos básicos como: cores, formas geométricas, números e letras.

Nos aspectos pedagógicos, ainda não possui aquisições acadêmicas, identificou apenas algumas letras, confunde os números de 0 a 9 e não os associa a quantidades. As funções cognitivas se encontram deficitárias, como também a coordenação motora fina e ampla que estão imaturas para a idade.

Os dados observados em avaliação multidisciplinar são compatíveis com Deficiência Intelectual, limitando assim sua aprendizagem. Há também, agitação psicomotora, ausência de regras e limites, bem como dificuldade na fala, caracterizada por Disfluência e Desvio fonético e fonológico.

Como já foi dito a conclusão do caso foi de Deficiência Intelectual, e as condutas foram:

- 1- Manter no ensino regular, ano em curso, turma com sua faixa etária;
- 2- Sala de recursos;
- 3- Avaliação neuropediátrica;
- 4- Acompanhamento psicológico, fonoaudiológico e psicopedagógico;
- 5- Inserir em atividade física e/ou artística de acordo com seu grau de interesse.

O local escolhido para a realização das entrevistas foram as instituições nas quais as crianças selecionadas estavam devidamente matriculadas. Desse modo, foram eleitas três escolas: uma da rede estadual, outra da municipal e uma particular. Na unidade escolar, participaram da pesquisa os professores que os acompanham, e também foi incluída a família, nesse caso a figura materna. As entrevistas com as genitoras foram realizadas em seus respectivos domicílios, enquanto que as duas psicólogas foram entrevistadas em seu local de trabalho.

Segundo Azanha (1992), as pesquisas acerca da escola brasileira, em muitos momentos, desvinculam a criança de um contexto histórico como se estivesse em um nível

## INTRODUÇÃO

abstrato da realidade. Os dados obtidos nas pesquisas são cruzados nos computadores com o intuito de obter justificativas para as reprovações escolares. Ademais, são tabulados inúmeros fatores, sendo estes de ordem biológica, psicológica, social e econômica, e com isso, descobrem-se os mesmos resultados. Desse modo, o dia a dia escolar é desconsiderado nas pesquisas. Segundo o mesmo autor:

Não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade. O caráter totalizante dessa abrangência significa que até mesmo as vidas humanas “inteiramente comprometidas” (no sentido lukacsiano) com os valores mais elevados da humanidade têm a sua base no mundo concreto da cotidianidade. (AZANHA, 1992, p.62).

Uma conclusão hipotética que propõe Azanha (1992) é a de que no estudo da educação brasileira, a maior parte dos trabalhos realiza análises sem antes prover uma cuidadosa descrição dos fatos estudados. Dessa forma, contribuem para o lugar de permanência a-histórica das escolas, em virtude de desconsiderarem a evolução humana e as transformações ocorridas no seu cotidiano. A partir de tal argumento ratifico o método utilizado, estudo de caso múltiplo, considerando tais aspectos na fundamentação de uma análise mais densa que permita olhar o aluno diagnosticado dentro de uma ambiência histórica.

Portanto, para pesquisar acerca dos fenômenos educacionais, assim como em outras pesquisas, é necessário realizar um trabalho minucioso sobre as questões levantadas (problemas de pesquisa), objetivando obter respostas plausíveis para as indagações propostas (Sobral, 2011). Em suma, esses questionamentos serão respondidos por intermédio de procedimentos teórico-metodológicos consistentes na investigação. Para tanto, precisamos ter em mente o que queremos de fato pesquisar e quais ferramentas serão utilizadas para a obtenção de resultados efetivos.

## **O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA**

### **2. O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA: LIMITES ENTRE O NORMAL E O PATOLÓGICO**

O objetivo dessa seção foi tecer comentários acerca do modo como as crianças com Deficiência Intelectual são avaliadas, buscou-se conhecer os instrumentos utilizados e os critérios de classificação. Com isso, a problemática central envolveu os parâmetros utilizados durante a avaliação (testes padronizados), bem como a visão fragmentada lançada ao outro no processo avaliativo. Assim, foram apresentadas as percepções dos principais atores desse processo de identificação (genitora e professor), classificação e elaboração diagnóstica (psicóloga), de modo a compreender os sentidos atribuídos ao aluno diagnosticado como Deficiente Intelectual.

A compreensão da construção e utilização de escalas métricas com intuito de “medir e quantificar” o nível de inteligência de cada sujeito perpassa três conceitos distintos do que seria normalidade, entretanto, existe ainda muita confusão no que concerne a esses três tipos de normalidade: a norma estatística, a norma social e a referente ao binômio saúde/doença. Daí, os padrões do que é normal, que são elaborados estatisticamente, refletem tudo o que é frequente em um espaço geográfico, social e temporal, designando o conceito de norma social e, ao mesmo tempo, representando conceitos de normalidade entendidos como saúde/doença. (MOYSÉS, 2001)

Por conseguinte, subte-se que a busca por dados quantificáveis refletem a necessidade de estabelecimento de uma norma preestabelecida e singular a ser seguida: fixa e adequada, saudável. Enfim, a única a ser considerada. Canguelhim, (1995) em sua obra “O Normal e o Patológico” permite-nos mergulhar nas discussões em torno dos diferentes modos de compreensão sobre a normalidade e o processo saúde e doença, enfatizando duas concepções distintas acerca desse paradigma.

A primeira delas diz respeito a seguinte premissa: “saúde e doença são momentos distintos de uma mesma norma.” Essa concepção considerada positivista concebe que ambas diferenciam-se apenas por processos quantitativos. Desse modo, são considerados como iguais em sua essência, já que pertencem a mesma norma. Assim, “fisiologia e patologia se confundem e são, no fundo, uma só e mesma coisa”. (CLAUDE BERNARD apud CANGUELHIM, 1995, p.45)

Com isso, se o binômio saúde/doença se diferencia apenas no quesito quantidade, de modo que ambos pertençam à mesma norma, a partir dessa concepção, ao estudar a saúde, entende-se da doença e o contrário também é válido. Diante disso, podemos resumir que os

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

estados considerados fisiológicos e os patológicos, ou seja, os episódios de saúde e doença são, na verdade, mudanças quantificáveis dentro do mesmo processo. (MOYSÉS, 2001)

O enquadramento dos fenômenos humanos, inclusive biológicos, e sociais em uma única possibilidade de norma, reduzindo-os meramente a quantidades mensuráveis, cumpre importante papel na justificação da organização social, pois “apenas a quantidade pode dar conta, ao mesmo tempo, da homogeneidade e da variação. (CANGUILHEM, 1995, p. 117 e 118)

A partir dessa concepção, a saúde e a doença são definidas por intermédio de uma medida, privilegiando a chamada escala métrica. Dessa forma, o que antes era normalidade estatística ganha visibilidade e se transforma em normalidade individual, logo, a média confunde-se com a norma e, desse modo, o olhar clínico se volta para aquilo que falta ou excede a norma estipulada como referência. Canguilhem (1995, p.120) discorre sobre isso: “O problema consiste em saber dentro de que oscilações em torno de um valor médio puramente teórico os indivíduos vão ser considerados normais.” e ainda reforça: “A estatística não fornece nenhum meio para decidir se o desvio é normal ou anormal” (CANGUILHEM, 1995, p.121)

Canguilhem (1995) menciona que a biometria foi criada por Galton no campo anatômico, incluindo em seus estudos os processos antropométricos de Quételet. Tal autor afirma que “a existência de uma média é o sinal incontestável da existência de uma regularidade, interpretada num sentido expressamente ontológico.” (QUÊTELET apud CANGUILHEM, 1995, p. 123-124). Galton, apoiado nessa ideia de média e inclinado aos ideais evolucionistas e à concepção eugenista, utiliza o trabalho de Quételet de modo permitir que se elaborasse instrumentos, na sua visão, de classificar e quantificar as denominadas diferenças individuais. Entretanto, como vimos, normalidade estatística não é sinônimo de normalidade individual. Sobre isso MOYSÈS (2001, p. 119) diz:

A média, ou mesmo os padrões estatísticos de normalidade, não afirmam a normalidade, referente a saúde/doença, de uma pessoa em particular. A norma individual aceita oscilações, porém, com certeza, devem ser oscilações menores do que as evidenciadas pela somatória das oscilações de uma população. Por outro lado, conceitualmente, 5% da população presumivelmente normal situa-se fora dos limites estabelecidos, o que não lhe retira a própria normalidade individual.

A explanação da concepção positivista está diretamente relacionada, na atualidade, com a utilização dos testes de inteligência, pois os padrões estatísticos de normalidade se

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

transformaram para a clínica como um modo de “acesso” direto ou pelo menos uma tentativa de aproximação com a normalidade individual. Esses instrumentos buscam, com sua aplicação baseada em formas repetitivas, uma maneira de classificar o outro. No entanto, esses testes pretendem “acessar o inacessível”, a normalidade individual. Mas, mesmo com a falta de acesso não implica dizer que essas normas individuais não existam, ao contrário:

A fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente. (CANGUILHEM, 1995, p. 120).

A segunda premissa afirma que “saúde e doença constituem normas distintas”, desse jeito, o que as distinguem são as qualidades, embora os aspectos quantitativos não sejam desconsiderados. Canguilhem (1995) se contrapõe à concepção positivista, e constrói uma concepção denominada dialética. Para o autor, a saúde é caracterizada pela capacidade que o indivíduo tem em se adaptar à qualquer situação ou ambiente, mantendo assim sua normatividade, como também, a capacidade de dominação desse mesmo ambiente por intermédio da imposição de suas próprias regras. Com isso, o sujeito não se torna refém das normas externas.

Portanto, saúde e doença apresentam essência distinta, e por conseguinte, suas normas também serão. Com essa concepção dialética, torna-se claro que ao ter o entendimento sobre a saúde não será possível abarcar a doença ou vice-versa, visto que compreender a saúde não significa descobrir o processo de adoecimento e suas interfaces, como se adocece e o que o sujeito sente. Em linhas gerais, pretende-se afirmar que, os parâmetros estatísticos moldados em indivíduos considerados saudáveis falam somente de uma única coisa: os eventos de normalidade, e sua frequência, baseados em pessoas saudáveis, apenas isso. Consequentemente, não é coerente querer utilizá-los como critérios de avaliação e diagnóstico de modo único quando refere-se à doença individual, pois não irá passar de mera aproximação. (MOYSÈS, 2001)

De modo a exemplificar as diferenças entre um paradigma e outro, o positivista e o dialético, digamos que exista um instrumento capaz de acessar o potencial intelectual de alguém. Sendo assim, para a elaboração de tal teste, presumivelmente, foram utilizados os resultados de crianças consideradas “normais”, a partir daí foram construídos parâmetros de normalidade.



## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

O interessante seria se existisse uma escala específica que destacasse suas potencialidades e não exclusivamente suas limitações e assim a avaliação contemplaria seu histórico de vida, como também sua individualidade. Mas o propósito dos testes padronizados é justamente o oposto: destacar apenas as diferenças individuais. (MOYSÈS, 2001)

O normal não é um conceito estático ou pacífico, e sim um conceito dinâmico e polêmico. (...) Quando se sabe que “norma” é a palavra latina que quer dizer esquadro e que “normalis” significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo que é preciso saber sobre o terreno de origem dos termos norma e normal (...) Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, por de pé, endireitar. “Normar”, normalizar, é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam, em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho. (CANGUILHEM, 1995, p. 211)

Por isso, respeitar a criança e não buscar a avaliação como meio de enquadrá-la em um lugar fixo, o de “doente”, de modo a não direcioná-la para um patamar diferente com relação às outras crianças ditas saudáveis é, sem sombras de dúvida, um desafio, pois ao normatizar esses sujeitos estamos impondo aos mesmos uma exigência à sua vida. Essa reflexão permitirá lançar outro olhar, sendo este direcionador no sentido de analisar melhor esses instrumentos padronizados que perpassam a vida do sujeito individual e coletivo, concepções de saúde e doença e, por fim, as raízes epistemológicas do conceito de normalidade. (MOYSÈS, 2001)

A sociedade contemporânea necessita entender que os testes de QI não medem tudo o que diz respeito à inteligência, até porque muitos teóricos modernos já afirmam tal fato. Gardner (1994), por exemplo, sugere a existência de oito inteligências múltiplas distintas ao invés de apenas uma única. São elas: a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalística, interpessoal e intrapessoal. Os testes medem no máximo as inteligências linguística e lógico-matemática e, em alguns métodos, a espacial com a utilização de figuras geométricas. Dessa forma, as outras aptidões são desconsideradas. Para maior aproximação com o cotidiano, e melhor entendimento, será utilizado um exemplo hipotético de Sofia.

Sofia é aluna do Ensino fundamental menor e está em processo de alfabetização, contudo, apresenta dificuldade na leitura e escrita. Ela interage bem em casa e na escola, além de demonstrar um bom conhecimento de si e do que almeja para seu futuro, apesar da pouca idade. No entanto, apresenta um boletim considerado mediano. Mas, apesar de suas aptidões linguísticas estarem deficientes, ela não está muito preocupada com isso porque é uma

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

excelente bailarina e planeja um brilhante futuro na dança, uma vez que desde cedo começara a se destacar no mundo do balé.

A educanda destaca-se em pelo menos três inteligências: a corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, mas seu QI está apenas dentro da média, pois o teste considera um número limitado de aptidões e não faz jus às suas habilidades.

Para finalizar, é necessário levantar as seguintes reflexões: no caso de Sofia e de muitas outras crianças, qual o sentido de utilizar o teste de QI como um modo de medição de suas aptidões intelectuais, sendo que ele não considera suas melhores habilidades? Por que rotular uma criança como Deficiente Intelectual baseando-se apenas em parâmetros quantitativos e descontextualizados como os testes padronizados? Isso faz algum sentido?

A respeito da necessidade de quantificar as diferenças individuais, podemos perguntar, quantificar para fazer o quê com os resultados, com as pessoas assim classificadas? Aprimorar a espécie através de quais meios? (MOYSÉS, 2001, p. 108).

Ao considerar o outro como mais “fraco” em relação aos adultos ou comparado com outras crianças, Cordié (1996), em sua obra, faz uma relação entre o fracasso escolar e o atual contexto da sociedade em que vivemos. Para tanto, traça pontos importantes que delineiam o surgimento dessa nova patologia: o fracasso escolar. Ela foi fruto de uma mudança social, uma transformação rápida no mercado de trabalho quando este exigiu que a sociedade acompanhasse a sua tecnificação. Com isso, houve uma exploração do uso de testes padronizados implicados na medição da inteligência, tornando assim tal valoração algo reconhecido cientificamente.

Segundo Carneiro (2006), o interesse em estudar questões acerca das deficiências surge em meados do século XVI, a partir de uma nítida preocupação da medicina em classificar aqueles sujeitos que fugiam da norma imposta pela sociedade da época, sobretudo no século XIX, quando os pedagogos começaram a se interessar pelo tema, assim como a elencar possibilidades e surgiu um meio educacional propício para os considerados deficientes.

O médico Jean Itard, com base nos princípios do naturalismo humanista, e já tendo organizado um programa de educação para surdos, foi incumbido de uma grande missão solicitada pelo governo francês em 1801: educar o menino Victor de Aveyron encontrado na floresta de La Caune, pois ele era visto até então como um selvagem. Victor havia sido avaliado e diagnosticado pelo então psiquiatra francês Philippe Pinel, e logo surge o primeiro

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

desafio para Itard: o diagnóstico do mais célebre psiquiatra da época. Eis algumas colocações de Pinel:

Victor não é um indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre. (PINEL apud CARNEIRO, 2006, p. 137).

A partir do exposto, Itard vai de encontro ao diagnóstico de Pinel e o problematiza, já que para ele o retardo mental de Victor não advinha de uma esfera biológica, e sim de uma restrição cultural associada à falta de estímulos necessários para o aperfeiçoamento de seu exercício intelectual. Destarte, para Itard deveria ser elaborado um trabalho de estimulação e ordenação das experiências com o intuito de alcançar a “cura” do retardo. (CARNEIRO, 2006)

O relato do trabalho de Itard com Victor levanta apontamentos acerca de uma problemática bastante frequente na Educação de crianças deficientes: o processo avaliativo. Certamente o diagnóstico de Pinel o direcionaria para alguma instituição hospitalar para dementes, sendo, portanto, privado de qualquer contato com a aprendizagem. Já o trabalho desenvolvido por Itard objetivava o oposto que, então, tenta elaborar uma metodologia que pudesse “acionar” as faculdades mentais para a construção de Victor enquanto um ser humano. A tentativa se mostrou lenta e por etapas, contudo, apresentou avanços significativos e, a partir desses, foram formuladas estratégias pedagógicas para melhor evolução de Victor.<sup>13</sup> (CARNEIRO, 2006)

Na atualidade, a hegemonia do saber médico vem perdendo espaço no campo da Deficiência Intelectual, como também recebe inúmeras críticas em decorrência do avanço de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e ratificando a possível educação de crianças com deficiência. Mas apesar do avanço nos estudos de Itard, e de seu aluno Seguin, a respeito da temática, o conceito permaneceria o mesmo se baseado no campo médico. Em outras palavras, apresentava um caráter organicista e com prognósticos pautados naquilo que o outro “não tinha”, nesse caso em particular, “não sabia”.

Alfred Binet, no início do século XX, com o intuito de classificar e “medir” a capacidade intelectual do outro tornou-se uma referência no que concerne à contribuição da avaliação psicométrica do indivíduo. Para a realização de tal objetivo, Binet considera o orgânico juntamente com a avaliação psicológica, sendo que analisa mais o aspecto que lhe

---

<sup>13</sup> O relato dessa experiência está descrito pelo próprio Itard na obra intitulada “Mémorie sur les premiers développements de Victor de l’ Aveyron em 1801. É importante destacar também que nessa obra estão descritos os princípios utilizados para a avaliação e didática no que concerne a deficiência mental.

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

interessa: a inteligência. Nesse sentido, a deficiência intelectual, a partir dos estudos de Binet, afasta-se do campo médico e a psicologia apropria-se dela. O objetivo era identificar, inicialmente, crianças com capacidades intelectuais abaixo do considerado “normal”, por conseguinte, inicia-se o processo de comparação entre o dito desenvolvimento normal e o atrasado. Então, é Binet quem define o conceito de inteligência e quem contribui de modo significativo para a criação do diagnóstico psicológico de deficiência intelectual. (CARNEIRO, 2006)

A era dos testes ou a Psicomетria instaurou-se em 1904, quando Binet e Simon escrevem na revista *L' Année Psychologique* o artigo intitulado “Sur la necessite d' 'tablir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l' intelligence”. Logo seria lançada a proposta pelos autores e a medição apresentaria caráter científico, contudo sua referência ao sujeito soaria com tom pejorativo. Após essa publicação várias outras sucederam-se, e posteriormente foi construída uma bateria de testes denominados pelos autores de “escalas métricas da inteligência”, cujo objetivo era mensurá-la por intermédio de uma escala numérica, de maneira que o resultado fosse chamado de “idade mental”. (CORDIÉ, 1996)

Depois, essa medida foi classificada e atualmente utilizada como “Quociente de Inteligência” (QI) ou escala Binet-Simon. Esse quociente de inteligência é dividido em idades mentais. Daí, o protocolo utiliza-se do meio de comparação entre o desempenho de uma criança com a média de outras da mesma idade. Ou seja, uma criança de dez anos com respostas equivalentes a uma de oito anos apresentaria um atraso de dois anos. Assim, o QI não é exatamente um mecanismo para medir a inteligência em si, mas um modo comparativo para descobrir se a criança está atrasada ou não em relação à criança média. Desse modo, o teste irá avaliar “as aquisições e as condutas adaptativas de uma criança”, sendo que essas últimas não pertencem unicamente à esfera intelectual. (CORDIÉ, 1996)

A autora critica o conceito de debilidade<sup>14</sup> quando nos diz:

As crianças ditas “débeis leves” são crianças escolarizadas que não tem nenhuma anomalia, nem lesional nem genética. A “debilidade” é uma etiqueta pejorativa que, tanto na mente dos professores como na dos pais, subentende a ideia de um distúrbio inato da inteligência. Quando nos opomos, apoiando-nos nos resultados dos testes, à “falsa debilidade mental” (FDM), que diria respeito a crianças de aparência débil, mas com QI normal, então utilizamos categorias totalmente artificiais e errôneas, fontes de numerosos mal-entendidos e, às vezes, de uma segregação inaceitável. (CORDIÉ, 1996, p. 12).

---

<sup>14</sup> O termo debilidade não é mais utilizado, contudo, foi mantido na íntegra na citação da autora. O termo corresponde, na atualidade, ao diagnóstico de Deficiência Intelectual.

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

Sternberg e Grigorenko (2003), em seus estudos, enfatizam que o processo de rotulação é o resultado da interação do indivíduo com o ambiente em que ele vive. Logo, os autores defendem a tese de que no fundo todos nós apresentamos uma dificuldade de aprendizagem em alguma coisa específica, contudo cabe a sociedade decidir quem irá receber o rótulo de Dificuldade de Aprendizagem (DAs). Pois, a partir do exposto, e não muito diferente do modo como a classificação e o diagnóstico da Deficiência Intelectual é realizado, o Q. I também é bastante utilizado como parâmetro para rotular o aluno com Dificuldade de Aprendizagem ou não. Mas, afinal, o que significa Q.I e como o mesmo é calculado?

O QI era originalmente definido como a proporção da idade mental de uma pessoa em relação à sua idade cronológica (física), vezes 100, com a idade mental definida como o nível médio do desempenho de uma determinada idade no teste de QI. Assim, alguém com uma idade mental de 12 estaria tendo um desempenho de um nível num teste que é a média para pessoas de 12 anos de idade. Então, se uma pessoa tivesse uma idade mental de 12, mas uma idade cronológica de apenas 10, o QI da pessoa seria  $(12/10) \times 100$ , ou 120. (STERNBERG E GRIGORENKO, 2003, p. 40)

Para obter as medidas de QI são utilizados testes padronizados para “medir” as habilidades consideradas essenciais para que o aluno possa obter êxito na escola e quiçá na vida. No entanto, as habilidades avaliadas pelo QI não são as únicas que ao serem combinadas correspondem à inteligência como um todo, pois há a distinção entre três modos da inteligência, sendo estas: a inteligência analítica, que é avaliada nos testes, e as outras duas: a prática e a criativa, considerando que ambas não são levadas em conta nos testes de QI. Esses dados nos levam a concluir que o modo de avaliação adotado não apresenta meios para acessar a inteligência como um todo, mas apenas uma expressão da mesma. E como essa expressão ocorre?

O QI é expressado em uma escala de intervalos, o que significa que as diferenças aritméticas são significativas, teoricamente, a diferença entre um QI de 80 e um QI de 90 é a mesma que a diferença entre um QI de 110 e um QI de 120. Entretanto, as diferenças multiplicativas não são significativas: um QI de 120 não indica duas vezes mais inteligência que um QI de 60. As diferenças multiplicativas não podem ser significativas porque não há ponto 0 conhecido significativo para a inteligência, a característica básica do QI. Não sabemos o que seria uma inteligência zero. Um QI de 0 certamente não significa “ausência de inteligência. (STERNBERG E GRIGORENKO, 2003, p. 41).

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

Moysés (2001) discute em seu trabalho acerca de como as “crianças que não aprendem na escola são avaliadas”, também tece críticas aos instrumentos utilizados – os testes padronizados. Os mesmos foram criados baseados na falsa crença de que era possível atingir o potencial intelectual humano. Desse modo, a autora lança o seguinte questionamento: “É possível avaliar o potencial intelectual de alguém?” (MOYSÉS, 2001, p. 35)

Essa problemática envolve os parâmetros utilizados, as concepções de desvio e normalidade subjacentes, como também o modo como o olhar é lançado ao outro no momento da avaliação. Com esse objetivo, é usado como comparativo algo facilmente mensurável no ser humano, visto que é considerada a estatura como potencial de referência, de modo que, não há “controvérsias” na obtenção de tal medida. (MOYSÉS, 2001)

Para tanto, Moysés (2001) designa o conceito de potencial de estatura:

Qual o significado de potencial de estatura? A herança genética dessa pessoa, isto é, o máximo de altura que ela poderá atingir, se o ambiente em que vive, sua qualidade de vida, suas condições de saúde etc propiciem tal condição que seja possível que essa herança genética se expresse totalmente. Em outras palavras, uma situação em que o ambiente fosse, teoricamente, tão adequado que o genótipo (herança genética) fosse igualado, em perfeição, pelo fenótipo (expressão da interação entre genótipo e o ambiente). (MOYSÉS, 2001, p. 35 e 36)

Dessa forma, a estatura será caracterizada por seu fenótipo, ou melhor a expressão do seu potencial. Nesse sentido, não devemos desconsiderá-lo, mas, apreender que a medida que temos acesso é unicamente a expressão do potencial e não o potencial em si. Apesar da altura se expressar em um único sentido ou direção, constituindo assim algo fácil e rápido de ser medido, todavia, torna-se evidente que “a altura final não será jamais um reflexo linearmente unívoco do potencial.” (MOYSÉS, 2001, p. 36).

Assim, após esse distanciamento necessário é urgente impor certos limites ao olhar pretenso de quem está avaliando uma criança que não aprende. A falta de percepção de limites por parte de alguns profissionais é tamanha que os mesmos acreditam veementemente que conseguem acessar o objeto da avaliação, isto é, o potencial intelectual do avaliado, como também não conseguem, durante o processo avaliativo, ampliar seu olhar sobre o outro, ou seja, não se permitem enxergar o ser humano em sua amplitude e complexidade.

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

### 2.1- OS TESTES DE INTELIGÊNCIA VERBAIS E NÃO VERBAIS

Os testes padronizados são inúmeros, entretanto os principais testes contemporâneos de inteligência ou de aptidões são os citados por Sternberg e Grigorenko (2003), sendo importante salientar que todos os instrumentos de avaliação aqui citados apresentam pontuações múltiplas. Um teste amplamente divulgado e utilizado com crianças é o Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), que apresenta uma pontuação generalizada, ao tempo que considera pontos específicos, como: produção verbal e de desempenho. A primeira avalia a conceituação de palavras do vocabulário e a assimilação de informações gerais ofertadas à criança. A segunda parte mede o desempenho que corresponde a tarefas como ordenar figuras para completar um desenho. Crianças com dificuldade de aprendizagem ou não podem apresentar perfis diferenciados no WISC igualmente a criança com uma dificuldade na fala, por exemplo, pode apresentar um resultado abaixo do esperado na parte de produção verbal. Logo, o teste apresenta conteúdo verbal e utiliza sua pontuação como modo de medi-lo independente da dificuldade apresentada.

Outro teste bastante conhecido é a Escala de Inteligência de Stanford-Binet (4<sup>a</sup>. ed.), este teste também objetiva uma pontuação geral, todavia apresenta pontuações para outras habilidades. A escala é baseada em uma hierarquia e possui três níveis, considerando o “g” como o fator de raciocínio geral, além de outros três fatores de segunda ordem representados por: Aptidões Cristalizadas (como o Raciocínio Verbal e Raciocínio Quantitativo), Raciocínio Visual Abstrato e Memória de Curto Prazo. Destarte, é importante destacar as habilidades medidas por esse teste, são estas: vocabulário, resolução de problemas aritméticos e raciocínio sobre formas geométricas.

O Sistema de Avaliação Cognitiva é um teste recente que apresenta também uma pontuação geral associada a outras pontuações, a saber: atenção, planejamento, processamento simultâneo (engloba a resolução de itens difíceis de raciocínio) e processamento sucessivo (ativar a memória para a lembrança de uma sucessão de dígitos). Este teste, diferencia-se dos demais e demonstra padrões mais sistemáticos para as crianças consideradas com alguma dificuldade, por exemplo uma criança com Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH) geralmente apresenta um desempenho distinto na escala da atenção, como também no que concerne a área de planejamento.

Além destes, Moysés (2001) em seu estudo, destaca o Teste Gestáltico Visomotor de Bender ou BG (Bender Gestalt) que foi elaborado pela psiquiatra americana Lauretta Bender,

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

tendo por base a reprodução de nove figuras, desse modo, constitui um teste visomotor que focaliza a reprodução gráfica de alguns desenhos expostos à vista do sujeito avaliado.

Na apresentação do livro de Bender, Bernstein discorre sobre as variadas utilidades do teste para fins diagnósticos:

“O BG é um teste clínico de numerosas aplicações psicológicas e psiquiátricas. Demonstrou possuir um considerável valor na exploração do desenvolvimento da inteligência infantil e no diagnóstico das diversas síndromes clínicas de deficiência mental, afasia, desordens cerebrais orgânicas, psicoses maiores, simulação de enfermidades e psiconeuroses, tanto em crianças como em adultos.” (BERNSTEIN apud MOYSÉS, 2001, p. 109)

Moysés (2001), levanta a seguinte problemática: Será que apenas um instrumento consegue abarcar tantas possibilidades? Apenas a tarefa de copiar um desenho já seria o bastante para avaliar o desenvolvimento das crianças e diagnosticá-las? Bender afirma: “A cópia desta figura pelas crianças constitui um teste que permite estabelecer o nível de maturação infantil da função gestáltica visomotora” (BENDER apud MOYSÉS, 2001, p. 109)

Para Bender, baseado na análise da concepção do referido teste, existe apenas um modo de coordenação visomotora ou pelo menos um modo aceitável que corresponde à normalidade. Consoante com o exposto, torna-se evidente que a concepção do teste está pautada no acesso direto à coordenação visomotora em si, e não apenas um modo de sua expressão. Neste caso, vai muito além, pois o resultado indica o acesso à maturidade neurológica como um todo. Sendo que esta é expressada unicamente pela reprodução do desenho de nove figuras específicas. Ou seja, todas as habilidades que a criança possui e que são realizadas em seu cotidiano são desprezadas, porque só é considerado o cenário da prova e o fato da mesma conseguir provar que possui maturidade neurológica para realizar as atividades propostas pelo teste. (MOYSÉS, 2001)

O Exame Neurológico Evolutivo (ENE) foi criado em 1972 pelo neuropediatra brasileiro Antônio Branco Lefèvre, propõe-se basicamente avaliar a maturidade neurológica das crianças. No início, seu público alvo eram os alunos em idade pré-escolar, contudo com o pressuposto de que as crianças com histórico de fracasso escolar poderiam apresentar um atraso na maturidade neurológica, ampliou-se rapidamente para a avaliação do alunado em idade escolar. O ENE é aplicado, em geral, por profissionais das áreas de psicomotricidade, psicopedagogia e os neuropediatras com o intuito de avaliar e diagnosticar as possíveis disfunções neurológicas e distúrbios de aprendizagem. (MOYSÉS, 2001)



## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

Embora não seja em sua essência um teste de QI; não objetivando quantificar o nível de inteligência do sujeito, este teste apresenta grandes semelhanças no que se refere a erros conceituais. Assim, explica-se, que como nos testes de QI são considerados conhecimentos preestabelecidos, baseados em uma cultura dominante, e afim de avaliar capacidades neste teste, em específico, no que concerne à esfera neurológica. (MOYSÉS, 2001)

“Em outro plano, padronizar as tarefas propostas implica em admitir como adequada, ou superior, ou correta, apenas uma das formas de expressão de uma determinada capacidade. Apenas aquela tarefa, elegida pelo pesquisador, e desde que realizada em sua frente, tem valor. Isto revela as raízes, em dois terrenos distintos, que permeiam todas as propostas de avaliações por instrumentos padronizados.” (MOYSÉS, 2001).

Um exemplo de tarefa proposta pelo ENE, refere-se ao reconhecimento de cores, por exemplo, ao considerar esta tarefa fica evidente a confusão gerada entre conceitos distintos: o de discriminação das cores e o de reconhecê-las; assim, exige-se que a criança saiba nomear as cores, desse modo se avalia não só apenas a discriminação visual quanto às cores, mas também o código de uma linguagem pré-determinada e disseminada culturalmente. Por fim, compreende-se que o objetivo da tarefa é obter acesso direto ao desenvolvimento da criança, quer seja neurológico ou intelectual. Em outras palavras, é preconizada a crença de medir o potencial motor, perceptivo ou intelectual do sujeito avaliado. (MOYSÉS, 2001)

Além dos testes verbais citados, existem inúmeras opções na literatura caracterizados como não verbais, contudo foram destacados apenas as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e o R2. Apenas estes foram escolhidos porque os integrantes dessa pesquisa foram avaliados por intermédio da aplicação dos mesmos. As crianças K. e T. foram diagnosticadas com a utilização do Raven infantil e M. pelo teste não verbal denominado R2, também infantil. Sendo importante destacar que os três alunos receberam o diagnóstico de Deficiência Intelectual. A seguir, uma descrição sucinta desses testes citados.

Os psicólogos utilizam os testes não verbais como uma possível solução para o problema, assim recorrem a essa “saída”, aplicando testes que não contêm palavras, tendo em vista a substituição por figuras geométricas, com o propósito da criança elaborar um raciocínio, e por exemplo, responder qual das cinco figuras não apresentam semelhanças com as outras apresentadas pelo avaliador. (STERNBERG E GRIGORENKO, 2003)

Segundo Brites (2009), a essência desse tipo de teste é solicitar a realização de alguma ação, desde um simples desenho até a resolução de problemas de matrizes, e igualmente, por intermédio da utilização de somente papel e lápis com itens não verbais impressos, solicitar à

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

criança que escolha uma entre várias opções de resposta. Os itens avaliados variam de teste para teste, assim esses dependem de alguns fatores, que são: materiais utilizados durante aplicação, o modo como a tarefa foi apresentada e o tipo de resposta requerida pelo avaliador.

Este tipo de teste objetiva avaliar o correspondente designado de inteligência não verbal, considerando que as provas são elaboradas com o menor recurso linguístico possível. Algumas tarefas são elaboradas com essa finalidade, como a construção em blocos por intermédio de um modelo prévio, a cópia idêntica de um desenho geométrico, a resolução de matrizes ou a criação de um desenho, entre outros. Essas tarefas, embora busquem o mesmo objetivo, apresentam peculiaridades que estão relacionadas com o grau de participação motora, a estrutura da tarefa, se o conteúdo não verbal apresentado é abstrato ou concreto, como também a imposição de tempo para a realização de cada tarefa. (BRITES, 2009)

É necessário ressaltar que muitos testes não verbais podem ser encontrados na maioria das avaliações de inteligência, pois os mesmos podem ser utilizados tanto como parte de uma escala de inteligência quanto de modo isolado, como também serem incluídos durante uma bateria de testes ou serem aplicados como instrumentos de rastreamento para possíveis diagnósticos. Independente do modo como são usados, tais estratégias apresentam uma diretriz norteadora de que o conteúdo verbal apresentado seja o menor possível, de maneira que o nível de leitura do sujeito ou até mesmo o fato dele possuir outra língua não ocasionem interferências na sua aplicação. Segundo Brites (2009, p. 35): “Os testes de avaliação cognitiva não-verbais são extremamente úteis para populações excepcionais, devido ao conteúdo não-verbal e não acadêmico e a facilidade de administração.”

A questão levantada é simples, pois, embora o teste não apresente palavras, suas instruções são verbais (orais, escritas ou ambas) e muitas crianças não as entendem de imediato. Ademais, o fato de raciocinar em torno de figuras geométricas abstratas apenas, no caso do Raven, está muito distante do cotidiano desses sujeitos, e mais ainda, não representa nem de longe toda a inteligência necessária para nos adaptar e resolver problemas rotineiros de modo eficaz. (STERNBERG E GRIGORENKO, 2003)

Brites (2009) descreve o Teste das Matrizes Progressivas de Raven, o qual objetiva avaliar a inteligência, e está disponível em três versões: a primeira versão também conhecida como a forma geral (Standard Progressive Matrices - SPM) é constituída por 60 itens organizados em sequência (A-B-C-D-E), com 12 em cada série. O segundo, denominado forma especial ou colorida (Coloured Progressive Matrices - CPM) apresenta 36 itens, sendo cada série (A, Ab e B) composta por 12 itens cada e, por último, a forma avançada (Advanced

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

Progressive Matrices – APM), que é composta por 48 itens divididos em duas séries (Set I e Set II), com 12 e 36 itens respectivamente.

O termo progressivo faz jus ao nome no que cabe ao aumento gradativo das dificuldades no decorrer da aplicação do teste, sendo que essas objeções aparecem nas relações item/item e série/série. O Teste das Matrizes de Raven (1938-1962) é composto por tarefas não verbais, com o intuito de avaliar a habilidade que a criança possui de realizar relações entre as figuras. Dessa maneira, o sujeito necessita apenas apontar a figura correta para a solução do problema proposto. Assim, os itens do referido teste foram articulados, de forma que a solução envolva aspectos do ponto de vista perceptivo, espacial ou lógico de uma configuração. (PASCUALI, WECHSLER & BENSUSAN apud BRITES, 2009).”

O teste não verbal R2 foi idealizado por Rynaldo de Oliveira e publicado pela Editora Vetor, sendo que as normas para a realização do teste foram obtidas no município de São Paulo. O teste foi aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e seu objetivo é avaliar o fator G (fator geral) da inteligência, sendo que o mesmo foi originalmente proposto por Spearman<sup>15</sup>. O material é dividido em 30 pranchas com figuras variadas e coloridas, sendo que as mesmas são identificadas como itens e apresentadas uma por vez à criança. Os itens são exibidos de modo crescente, de acordo com o nível de dificuldade e são organizados com figuras geométricas e objetos que fazem parte do cotidiano das crianças. (ROSA et al, 2013).

Dessa maneira, o avaliador deve mostrar a figura com uma parte faltando e a criança necessita reconhecer entre as respostas disponíveis qual a melhor alternativa para completar a prancha, baseando-se no tipo de raciocínio trabalhado no item. As figuras são bastante atrativas e coloridas para a criança, com o intuito de tornar o teste mais interessante e promover maior envolvimento na resolução do mesmo. A diferença entre o Teste das Matrizes Coloridas de Raven e o teste não verbal R2 é basicamente que o primeiro utiliza apenas figuras geométricas e abstratas, ou seja, distante do contexto em que a criança está inserida, enquanto o outro, o R2, busca inicialmente figuras que fazem parte do cotidiano das crianças, desse modo tornam a realização do teste mais acessível e fácil para ela. (ROSA et al, 2013)

No entanto, ambos os testes possuem um único objetivo: o de mensurar o cognitivo do sujeito avaliado. Dessa maneira, há um aprisionamento do ser, de forma que o mesmo não se desvela por outras vias, ou seja, o sujeito é definido e enclausurado em uma medição métrica

---

<sup>15</sup> Informações mais detalhadas sobre a fundamentação teórica do R-2, especialmente sobre o fator g podem ser encontradas no Manual do Teste R-2 (Rosa e Alves, 2000) e no Manual do Teste R-1 (Alves, 2002), bem como em outras obras referentes à teoria bifatorial de Spearman (Bernstein, 1961 e Butcher, 1972). (ROSA et al, 2013)

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

apenas: o número do seu QI. Portanto, torna-se necessário buscar outros caminhos que permitam o vislumbamento do ser em sua amplitude, pois há uma barreira no processo avaliativo que não permite o enaltecimento de suas potencialidades, mas sim, apenas um olhar lançado sobre sua suposta deficiência, e nesse caso em específico, à Deficiência Intelectual. Em suma, há a necessidade de construção de outro olhar sobre o outro no processo avaliativo.

Neste sentido, o leitor é convidado a ampliar sua perspectiva acerca do aluno diagnosticado, sendo este maior que sua definição ou rótulo. Assim, a criança é entendida como um ser em relação e não um ser abstrato, visto que é bem maior que seu diagnóstico. Para isso, é necessário compreender as percepções dos avaliadores, genitoras e professores, como também os sentidos atribuídos a essas crianças com Deficiência Intelectual.

### 2.2 AS PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS ACERCA DO ALUNO DIAGNOSTICADO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual é considerada um obstáculo para o ensino regular, bem como para o Atendimento Educacional Especializado. Esse impasse é constituído em detrimento da complexidade do conceito, como também pelas inúmeras e variadas abordagens com relação ao diagnóstico. Com isso, cria-se uma situação crítica no que concerne a elaboração do diagnóstico da Deficiência Intelectual. Tamanha dificuldade exige revisões constantes em seu conceito e, conseqüentemente, no modo de avaliação dessas crianças. (MANTOAN, 2007).

Com relação à Deficiência Intelectual no que concerne aos manuais mais utilizados (DSM-IV, CID-10 e Sistema 2002), a mesma é descrita como retardo mental nos três manuais:

Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo; está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL apud BRIDI, 2011, p. 41).

Durante um longo período, a medida do coeficiente de inteligência (QI) foi utilizada como um parâmetro para avaliação e diagnóstico, dessa forma foi à maneira eleita por muitos profissionais para a definição dos casos. Nesse estudo, as psicólogas, ao serem questionadas se utilizavam testes de inteligência em sua avaliação e o porquê da escolha dos mesmos, ambas responderam positivamente e justificaram seu uso. Lembrando que as três crianças que se

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

submeteram a avaliação multidisciplinar foram avaliadas e diagnosticadas com Deficiência Intelectual baseado nesses testes citados:

Para o diagnóstico de deficiência, eu uso o R2. R2 é para crianças de 4 anos e alguns meses até 12 anos incompletos. Ele traz uma linguagem mais acessível por ilustrações dentro da realidade do contato que eles tem. Eu gosto, é mais objetivo. Eu uso o R2, aí quando eu tô querendo me certificar, né, do diagnóstico, aí eu gosto de aplicar o Raven, que também é na mesma faixa etária, né, quando é para crianças de 11 anos e alguns meses, né? Quando passa de doze anos, onze anos e alguns meses, aqui só tem o Raven, aí eu só uso ele, complemento com o Bender, que é um teste neuropsicológico, né, que através de figuras, cópias de desenhos de figuras, que diante da disposição e da angulação, ele caracteriza, né? Tem o TAT também que é mais subjetivo, que projeta o desenho, né, que ajuda também. Um complementa o outro. Normalmente eu não uso um só, porque ter um padrão com um só, né, fica complicado. E a entrevista, né? Que a entrevista vai trazer dados do dia a dia dele, que informam, né, como é que ele é, qual é a dinâmica dele, na vida dele com a rotina dele, com as coisas da vida diária, que dá autonomia, que revela independência. Aí os dados um... [A escolha dos testes foi] pelo acesso. O R2 foi o que eu escolhi pela simplicidade dele mesmo, né, o por ter sido o teste. Se eu não me engano, já é validado por testes no Brasil, ele já foi adaptado a realidade do Brasil. Então é pela simplicidade e pelo acesso mesmo e os outros pelo acesso, né. O Bender conheci durante a faculdade durante, né, minha vida, meu caminho profissional e ele dá, *hum...*, para mim ele mostra, né, o diferencial, se ele tem um quadro neurológico-psiquiátrico. Me traz dados, né, não é neurológico, não é psiquiátrico. Aí eu gosto, né? Mas no mais, é acesso mesmo. (PSICÓLOGA A.)

O R2 e o Raven né?, a faixa etária é de 5 anos e pouco a 12 anos. E também assim é um teste mais é mais fácil eu acho e não é tão complicado pra a própria criança mesmo né? Porque aqui a gente já tem, já chega aqui mais ou menos, a gente já sabe mais ou menos, tem uma ideia do diagnóstico né? que é um déficit e assim porque também é se for um outro mais complicado eu acho difícil para a criança mesmo né? Pra conseguir avaliar, porque tens uns que a gente nem consegue porque assim às vezes tem que é tão grave né? E é interrompido no meio né? (PSICÓLOGA M.)

E sendo o Código Internacional de Doenças (CID-10) elaborado pela Organização Mundial de Saúde que, a caracterizar o Retardo Mental (F70-79) apresentando uma definição baseada no QI, faz com que, a partir disso, a deficiência seja dividida em graus, sendo estes: leve, moderado e profundo de acordo com o nível de comprometimento do sujeito avaliado. Segundo o CID 10, outros sintomas são incluídos na manifestação e para a posterior caracterização dessa deficiência, por exemplo: “Dificuldade de aprendizagem” e “Distúrbio do Comportamento”. Desse modo coincide com outros diagnósticos de áreas distintas. (MANTOAN, 2007).

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

No que concerne ao diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem, o mesmo apresenta uma linha limítrofe com a Deficiência Intelectual Leve, dificultando assim, sua identificação. A professora, ao ser questionada acerca da diferença entre um e outro e de que forma ocorrem os processos de identificação em sala de aula, diz como consegue distinguir um caso do outro, respectivamente:

Eu acho uma diferença assim muito leve também, né? Porque se tratando de alunos hoje mesmo os que se dizem normais apresentam grandes deficiências, entendeu? Então quando a gente nivela esses dois tipos de situações nós sabemos que realmente não há tanta diferença não, pelo menos quanto a essa aluna eu não vejo tanta diferença porque ela tem acompanhado a aprendizagem. A dificuldade que eu sinto nela é mais de relacionamento entre os colegas, entendeu? Mas quanto à aprendizagem, ela tem acompanhado como os outros. (PROFESSORA L.)

É dá pra perceber quando você interroga a criança e vê como ela procede nas palavras, né? Quando ela se pronuncia, aí você sente a dificuldade. Muitas vezes de ela processar aquele entendimento do que ela está se perguntando. O raciocínio. Então dá pra perceber através da situação. (PROFESSORA L.)

Diante do exposto, pode-se concluir que:

O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência, Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição. (MANTOAN, 2007, p. 14).

Dessa forma, há um impasse na elaboração de um diagnóstico diferencial entre a “doença mental” e a “deficiência mental”, sendo que a primeira diz respeito ao diagnóstico de psicose precoce ou não, já a segunda, refere-se as crianças pequenas em idade escolar. Assim, é indispensável a contribuição das várias áreas do conhecimento que englobam o fenômeno mental, de modo a compreendê-lo melhor.

Todavia, não se pode reduzir a deficiência intelectual em apenas uma condição orgânica e/ou intelectual, nem tão pouco ser definida por uma única área do conhecimento porque constitui-se como uma incógnita a ser desvendada pelas inúmeras áreas do saber. Em decorrência da grande dificuldade de conceituação, muitas consequências ainda permanecem, principalmente no que concerne à maneira como lidamos com o diagnóstico e mais ainda, com a pessoa diagnosticada. O preconceito atravessa outros setores da sociedade:

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

Presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola, como instituição, continua norteadas por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis de ensino e contribui para aumentar e/ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com deficiência mental. (MANTOAN, 2007, p. 15).

Há também a resistência por parte de alguns profissionais da área que criam muros ao invés de pontes, tornando o trabalho mais difícil com essas crianças. Devido a esses motivos, faz-se urgente uma ressignificação no trabalho com os alunos diagnosticados com Deficiência Intelectual, sendo realizado na sala de aula, sala de recursos, no ambiente familiar e nos mais variados contextos sociais.

Vasques (2008), em sua tese, problematiza a questão diagnóstica no que se refere à Educação, embora seu trabalho esteja voltado para um público-alvo diferente, a saber: alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Contudo, os alunos diagnosticados com Deficiência Intelectual também representam um grande desafio para a educação inclusiva. A autora lança a proposta de questionar a instância diagnóstica no campo da Educação, todavia seu objetivo não é buscar uma solução à luz de teorias diversas, mas sim problematizar a maneira como os diagnósticos circulam sem maiores elucidações, como também desprovidos de sentido no que se refere ao conceito.

A partir daí, o aluno é reduzido apenas ao seu comportamento. Nesse sentido, o apego exacerbado a meras descrições de sintomas não oferece maiores esclarecimentos. Segue a fala da mãe de C., sendo que o filho foi diagnosticado como Deficiente Intelectual, contudo, segundo relatos da genitora, a psicóloga que o acompanha está suspeitando de autismo, respaldada nas alterações de comportamento relatadas na entrevista:

Ele é... Conversei até com a psicóloga, ela disse “ele é três pessoas em uma só, ele tem o C. em casa, o C. na escola, o C. na rua.” Ele em casa não tá, ele tá ali entocado, porque é o dia que você veio. [Ele tá com vergonha] Ele não para em casa. Ele faz tanta coisa ao mesmo tempo, ele faz tudo ao mesmo tempo. Ele não para pra fazer uma coisa, aí terminou aquilo pra fazer outra. Em casa ele é assim. Aí ele diz “eu vou pra escola”. Aí na escola, ele diz “eu fico procurando o que derrubar”, ele diz que derruba as coisas, só pra levantar na sala de aula, aí panhá, que a escola é muito rígida. E assim, eu noto que em casa ele é muito estressado, muito estressado, né, quando é pra bater bola. Ele não quer ficar batendo bola aí na varanda, que isso incomoda os vizinhos, né, chutando a parede de bola. Assim, em casa, ele é muito agitado. Rebelde. Agora é só em casa, esse comportamento dele. Aí, no colégio, ele [inaudível]. Aí, ela me encaminhou até de novo pra fazer a avaliação com o psiquiatra infantil. Entendeu? Só que ainda não levei, que ela disse que não quer o do CAPES. Ela quer no HU, o HU também tá em greve. Por causa disso aí, eu tô nesse empecilho desses médicos. [Ela quer a avaliação psiquiátrica] porque eu conversei com ela alguns pontos. Ele de um tempo pra cá, uns dois

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

anos mais ou menos, ele fala muito sozinho; ele fala com ele mesmo, ele mesmo pergunta, ele mesmo responde, entendeu? Ele junta muita coisa. Ele é assim, vamos dizer, como... Lápis, não compra quantos lápis, ele compra os fazendo ponta. Assim, o comportamento dele assim, às vezes ele fica agressivo, com raiva, do nada, né? Ele se estoura assim por nada. E ele chuta. O caderno... eu não conto quantos cadernos já foram comprados pra ele esse ano. Que ele sai rasgando as folhas assim, ó. Tem dias que ele rasga, rasga tanto papel que fico besta. “Menino, que gosto tem tá pinicando papel?” Ah, tinha uma caixa, enorme com um monte de bagulho. Aí, eu tirei até uma foto. [Inaudível] Pendura coisa de... Faz. Diz ele que quer fazer um quadro. Quadro só de time. Ele é louco pelo Botafogo. Essa psicose por jogo. Aí ele todo dia ele quer encher essa casa, pendura um monte de coisa. Eu fico tirando, né? Ele bota as bagunças e eu vou e tiro. “Ah, por que você tira minhas coisa do lugar” e [inaudível]. “Ah, não tem condições, vou deixar a casa encher de lixo.” Aí foi por causa disso que ela mandou fazer a avaliação, que ela me disse “mulher, possa ser que ele esteja desencadeando um tipo de autismo”, entendeu? Aí isso, só que a gente ficou nesse empasse do psiquiatra que eu não levei, né? Mulher, ele conversa muito só. Tem que horas que a gente fica assim, “esse menino, por que tanto conversa, hein?” Ele conversa muito só, com ele mesmo, ele faz uma pergunta, ele mesmo dá a resposta, entendeu? São coisas que não tinha antes. Começou de uns dois anos pra cá esse negócio dele... Ele se esconde. Quando a gente tá tomando banho, ele conversa tanto, que a gente para pra ouvir. Ele mesmo conversa. “Você tá conversando com quem?”; aí ele responde, “comigo mesmo.” Aí, ele diz, sempre final de semana, o irmão vem... Ele tava tomando banho, aí ele disse “eu vou comprar um ió-íó”, aí ele mesmo respondeu “quando você vai comprar?”, “só quando meu irmão vier.” Ele mesmo faz a pergunta e ele mesmo responde. E é assim, entendeu? (MÃE DE C.)

Bridi (2011) afirma que a Deficiência Mental se apresenta no contexto escolar acompanhada de complexidade. Segundo autora, essa categoria representa o maior contingente de alunos deficientes que frequentam o ensino regular, como também levanta questionamentos acerca das linhas tênues existentes entre a deficiência, níveis de pobreza, condições sociais e econômicas, bem como os aspectos concernentes à escolarização desses alunos, visto que a mesma não pode ser desvinculada dos fatores citados anteriormente, de modo a reduzir as dificuldades na aprendizagem apenas aos sujeitos.

Segundo a autora, trata-se uma relação complexa também pelo fato de evocar o conceito de inteligência e o modo como ela é compreendida. Sobretudo, devido à pouca discussão no que se refere à terminologia, bem como acerca do conceito, ambas constituem um empecilho para melhor compreensão desse diagnóstico. De acordo com a fala de um professor entrevistado, emerge o conceito de inteligência, como também a diferenciação entre o diagnóstico de Deficiência Intelectual e Dificuldade de Aprendizagem, ambos aparecem respectivamente:



## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

A inteligência é a capacidade que o aluno tem de dominar os conteúdos e aplicá-los de forma prática no seu cotidiano. (PROFESSOR M.)

A deficiência intelectual é percebida pelo comportamento da criança, por exemplo M. demorou muito para falar (5 anos) e até hoje apresenta um atraso, pois não consegue acompanhar os conteúdos previstos para sua idade, não apresenta boa coordenação motora, então, você percebe que existe algo a mais que está barrando a aprendizagem, quer seja na esfera emocional ou psíquica. (PROFESSOR M.)

Já a dificuldade de aprendizagem diz respeito aquela criança que não consegue acompanhar as outras. Seu ritmo é mais lento. (PROFESSOR M.)

Nesse sentido, os processos de identificação dos alunos que poderiam se enquadrar nessa categoria tornam-se alvo de questionamentos. Um exemplo disso refere-se à maneira de nomear esses alunos, que ora são chamados de deficientes mentais ora de intelectuais. Isso pode ser melhor vislumbrado nas palavras da autora:

Refiro-me ao próprio ato de nomear esse universo de alunos. Atualmente o termo deficiência mental aparece concomitante ao uso do termo deficiência intelectual. Nos documentos legais e normativos que lançam as diretrizes para a organização dos serviços em educação especial, podemos observar a coexistência desses dois termos, porém não encontramos diferentes conceituações para eles. Ainda parece estar havendo uma substituição de um termo- deficiência mental- pelo outro- deficiência intelectual. Esse dado pode ser observado nas categorias apresentadas no Censo Escolar de 2011. (BRIDI, 2011, p. 38).

Silva Filho (2006) busca compreender o “Para quê Fenomenologia da Educação e na pesquisa educacional?”. Por um longo período, a educação brasileira esteve alicerçada em uma concepção idealista de que, para as ações pedagógicas obtivessem eficiência, todo o aprendizado estava apoiado, basicamente, na consciência do aluno. Além disso, considerava-se um ensino modelado pelo autoritarismo e por uma prática sem diálogo em decorrência da chamada educação positivista. Com isso, a escola visava apenas inserir e adaptar o aluno aos moldes sociais preestabelecidos na época.

Todavia, entre as inúmeras maneiras de se fazer cultura por intermédio da experiência ativa do homem nesse processo, a educação sempre assumirá o lugar de fenômeno da aprendizagem cultural. Entretanto, torna-se necessário compreender esse fenômeno, de modo a buscar os sentidos dessa transformação naquele que as realiza, ou seja: o homem é o responsável por essa ação e, com isso, é preciso criar novos sentidos para a educação. Segundo Silva Filho (2006):

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

A essência da educação é compreender o sentido global da existência humana inacabada para que, nesta existencialidade, o projeto humano se realize buscando o seu ser-possível. Não há educação, mas alienação, se nós, seres humanos, vivermos sem perceber o significado compreensivo de que as nossas vidas realmente têm com relação ao inesgotável mundo. Isso supõe que precisamos “estar sendo” e, do mesmo modo, necessitamos qualificar uma educação num processo contínuo do refazer-se. (SILVA FILHO, 2006, p.2).

Dessa forma, é preciso considerar a educação como resultado da cultura, ou seja, ela é uma aprendizagem cultural. É por meio dessa aprendizagem que alcançamos o mais alto nível de humanização, sendo essa a condição de diferenciação entre o homem e os outros seres, pois, por intermédio do nosso trabalho somos capazes de criar cultura, de forma a acrescentar algo de novo ao mundo e ampliando, com isso, o nosso “mundo-vida-educacional”. (SILVA FILHO, 2006)

Portanto, é imprescindível ressignificar e ampliar nossa compreensão acerca da educação, o contexto em que a mesma está inserida, bem como considerar os sujeitos que fazem parte desse processo. Desse modo, é importante questioná-la, no sentido de que sua existencialidade engloba sujeitos dotados de intencionalidade ao acolhê-la. Nesse sentido, a educação é vista segundo Silva Filho (2006, p.3) como “um fenômeno próprio, universal e necessário da experiência humana”:

A análise da experiência educacional, voltando-se para o lado-sujeito ou noético, se torna, fundamentalmente, análise da vida do sujeito no qual e para o qual se constitui o sentido da educação e da existência do sujeito no mundo. Isto significa, igualmente, que o fenômeno educação é humano, demasiadamente humano. (SILVA FILHO, 2006, p.3).

O “Ser-no-mundo” nunca está sozinho, já que necessita da presença do outro para então, juntos, construir a chamada intersubjetividade, ou seja, a relação que estabelecemos com outrem, sendo essa mediada pela afetividade e comunicação entre seres por intermédio da temporalidade (somos seres temporais, finitos, “ser-para-a-morte”), como também, pela mundanidade (vivemos em um mundo existencial). A partir disso, conclui-se que, se toda existência do homem é permeada por diversos encontros, sendo estes encontros de subjetividades nos mais variados ambientes e tempos históricos, logo, com a educação não seria diferente, pois há a possibilidade desse com ela. Nas palavras do autor: “encontrar-se com a educação (em relação à qual eu não deixo de me situar), “estar junto” dela, (pre) ocupar-

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

se “com” ela.” (SILVA FILHO, 2006, p.5). A experiência da intersubjetividade e sua contribuição para/na aprendizagem é bem exemplificada na fala desta professora:

Com certeza, com certeza. É como eu falei desde o início, que pelo procedimento desta aluna, ela tem acompanhado como todas as crianças. Pelo contrário, tem crianças na minha turma que estão mais defasadas, assim mais regredidas, né, na aprendizagem do que ela. Ela tem acompanhado direitinho. O problema dela que eu sinto mais, assim como eu falei, mais de relacionamento, mas assim mesmo você chama a ela próximo e conversa com ela, você sente que ela flui, ela flui normalmente. [Ela é tímida], isso é. Mas se você for conversando com jeitinho, se expondo, sabe, ela não é muito, é, digamos assim, difícil de lidar. Eu achei ela, inclusive tem uma coleguinha dela agora, é lá na sala, que se comunicou bem com ela. Ela anda mais em parceria, quer dizer, já melhorou, também pra ela não ficar tão isolada, entendeu? Então é ótimo. (PROFESSORA L.)

Com isso, ao considerar o encontro do “ser-aluno” com o “ser-professor” uma relação pautada em um “ser-para-outro”, o autor reconhece que entre os mais diversos fenômenos culturais nada se compara a experiência educacional, sendo esta vislumbrada em sua magnitude, intensidade, com seu caráter profundo e transformador. Para o autor, a fenomenologia da educação é um processo que visa esclarecer a experiência pedagógica, não é provável admitir que a educação esteja desvinculada da vida cotidiana dos seres, com isso, está mais próxima também da experiência pessoal enquanto sujeitos. (SILVA FILHO, 2006).

Ao considerar a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, devemos começar por reconhecer que não há como procurar o seu sentido, sem refletir acerca da existencialidade humana, isto é, precisa-se compreender a educação a partir das relações humanas vivenciadas “com” e “no” mundo, sobretudo porque a educação é, sem dúvida, experiência universal essencialmente constitutiva do homem engajado efetivamente no mundo. (SILVA FILHO, 2006, p. 5)

Nesse sentido, Silva Filho (2006) defende em seu estudo que a aprendizagem ultrapassa a esfera do cognitivo, ou seja, do lógico e/ou psicológico. Desse modo, a aprendizagem é mediada pelo corpo —que sente, percebe, imagina— e comunica-se por intermédio do entrelaçamento com o outro, ou seja, por meio da linguagem, constituindo assim, sua intersubjetividade. Para o autor, o fenômeno da aprendizagem ocorre quando (re) significamos a existência do nosso corpo no mundo. Em outras palavras, ao considerarmos nossa corporalidade como um “ser-no-mundo”.

Dessa maneira, ao conceber o sujeito como um “ser-no-mundo” é importante vislumbrar para além do cognitivo, pois muitas crianças ainda são diagnosticadas como

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

deficientes intelectuais apenas por meio de testes que avaliam seu nível de inteligência. Seguem trechos das falas de duas psicólogas acerca da justificativa para o uso de testes de QI em suas avaliações:

Com certeza. Por vários, né? Porque a gente sabe que os testes são validados, são comprovados e eu não posso ficar só no subjetivo, né? Assim, claro que eu tenho meu olhar, posso perceber, mas eu gosto de validar por aquilo que é comprovado cientificamente, né? E o teste me traz esse respaldo, até pra comprovar se ele tem deficiência intelectual. Teve caso aqui de que colegas dizendo ‘não tem, não tem, não tem e o teste mostra, e depois com a avaliação processual e observação: não, ele tem. Né? E tem crianças que não aparentam ter inteligência e tem, né? E o teste revela que diante do que a gente pode ir adaptando e proporcionando, né, adaptação curricular ou acolhimento adequado, ele evolui, né? Que é a questão psiquiátrica mesmo. A gente sabe que muitas delas não interferem no intelectual, mas a desorganização psíquica interfere. Então se eles conseguem se organizar mais psiquicamente diante do atendimento, do acompanhamento médico-psiquiátrico, né, ele consegue se estruturar mais e consegue evoluir. Então é algo que me dá um norte, um caminho, né? (PSICÓLOGA A.)

Sim, porque é muito subjetivo né? É um diagnóstico muito subjetivo né? Você não tem como né? Não tem um exame, uma pelo menos né? Que meça ne? O grau de deficiência, só o teste mesmo. Fica mais difícil, é talvez fique incompleto ne? Você percebe alguma coisa que você faça uma atividade né? Você percebe, mas não tem essa definição que apenas, assim tem uma noção, mas não tem uma certeza. (PSICÓLOGA M.)

Silva Filho (2006) diz que é a forma como sou e estou no mundo, bem como a maneira como me relaciono com o outro e vice-versa, que constrói um fenômeno humano por meio de uma estrutura complexa denominada aprendizagem, e para que a mesma ocorra deve haver uma junção inseparável entre a teoria e a prática, estabelecida pelos profissionais da educação envolvidos nesse amplo contexto homem-mundo.

Já Rojas (2006), no tocante às práticas educativas, assevera que encontra na fenomenologia a base teórica necessária para elencar novos posicionamentos diante delas. Com isso, busca na linguagem, cognição e cultura os subsídios para refletir os fenômenos que perpassam a vida humana, como também o próprio ser em si. Para tanto, segundo a autora, faz-se necessário uma (re) significação das práticas educativas de modo que envolvam novos sentidos, que são: novos modos de olhar, pensar, sentir e estar do ser fenomenológico.

Sendo assim, ao refletirmos acerca da construção de novas práticas educativas, torna-se eminente a necessidade de buscar novas bases e construir novos alicerces pautados em uma educação que esteja engajada com o mundo contemporâneo. Não obstante, também é preciso

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

assumir o compromisso de buscar o real sentido que permeia a realização de um fazer pedagógico no mundo atual. Então, depois de desvelado esse fazer, o mesmo propiciará novos modos de construção do conhecimento. (ROJAS, 2006)

Desse modo, a possibilidade de reflexão acerca das ações educativas, no que concerne ao mundo atual, como também os obstáculos a serem vencidos em seu cotidiano, impulsionam a busca por novos caminhos. Sendo estes construídos por intermédio de novos modos de se posicionar, assim como a utilização de soluções rápidas e criativas no contexto educacional. Com isso, segundo a autora, a fenomenologia se propõe a propiciar esse encontro necessário, buscar o entrelaçamento com o trabalho pedagógico e suas possibilidades, mostrando dessa maneira a luz que estava escondida e passando a iluminar os futuros educadores. (ROJAS, 2006)

Considerando o pressuposto teórico baseado no pensar fenomenológico, Merleau-Ponty (1990) o define como uma “volta às coisas mesmas”, ou seja, um retorno aos fenômenos, que são tudo aquilo que aparece diante da nossa consciência, tornando-se então um objeto intencional. Com isso, o objetivo é chegar o mais próximo possível das essências e também ao conteúdo referente aos fenômenos de modo imediato. Segundo o autor:

Toda consciência é “consciência de alguma coisa”, assim sendo, a consciência não é uma substância, mas uma atividade constituída por atos, percepção, imaginação, especulação, volição, paixão, com os quais visa a algo. (PONTY, 1990)

A partir de então, busca-se novos sentidos ao realizar esse movimento de se abrir à consciência, ao mundo, para si mesmo e em relação ao outro. Essas ações permitem ampliar o olhar no que concerne ao fazer pedagógico, de modo a considerar a percepção como forma de compreensão e conhecimento, assim como um meio de desvelar e reiterar as práticas educativas em um movimento cíclico de constante renovação por intermédio da reflexão, (re) criação dos espaços e das ações pedagógicas, ou seja, resume-se à busca pela atribuição de sentidos nesse processo de ensinar e aprender. (ROJAS, 2006)

Rojas apud Merleau-Ponty (2006), o mundo fenomenológico busca a experiência viva do sujeito que, com efeito, está imbricado nesse processo um modo de reflexão sobre o mundo. Sendo essa reflexão, uma nova forma de vislumbrar as coisas ao nosso redor, observá-las em seu estado mais puro e ser guiado pelas mesmas. Então, a ideia se espalha no sentido de (re) significar o fazer pedagógico à luz daquilo que se torna evidente a cada instante. Desse modo, a aprendizagem não estaria alicerçada apenas nas bases do cognitivo, mas também com

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

o envolvimento de diversos fatores: a linguagem, afetividade, imaginação, criatividade e por uma cultura, que são desveladas a cada momento na interação entre o professor e o aluno. Assim, todos esses fatores estão entrelaçados nas práticas pedagógicas, logo devem ser considerados.

As experiências reveladas no processo do aprender podem conduzir o educador a explorar e esmiuçar o objeto investigativo sob o “olhar” fenomenológico, no sentido de uma apreensão ampla, consciente, e transcendental do fenômeno percebido. Buscar na linguagem, na emoção, na construção da história de cada um, de cada aprendiz, o desvelamento do seu Ser. Do seu pensamento, seu sentimento, seu querer permitindo que o Ser se revele com toda a sua grandiosidade, sem, contudo, perder sua essência, conservando as marcas e possibilidades naturais e próprias de cada Ser. (ROJAS, 2006, p. 2)

Portanto, para Rojas (2006, p.3):

A subjetividade do educador deve refletir novas possibilidades no ensinar em que o sujeito no caminho de retorno às origens, ao mostrar-se e revelar-se como Ser, na exploração do “eu”, traz como desvelamento, descortinando o fenômeno, no sentido de uma elevação, de uma contemplação maior dos fatos. O professor de posse desses “percursos” fenomenológicos, reinventa sua prática.

Nesse sentido, é preciso estar atento às exigências contemporâneas, principalmente é o professor que necessita tomar a consciência do chamado “vir-a-ser”, para isso é urgente a construção de um aprendizado baseado na reflexão e na criatividade, de maneira a despertar a curiosidade e interesse por parte do alunado. Destarte, as reflexões são consideradas possibilidades de avanço nas práticas educativas, que nesse estudo, visam mudanças nas atitudes e ações do homem à luz de categorias como: a percepção, a afetividade e a relação com o outro, com o objetivo de construir uma prática pedagógica com vistas a uma maior autonomia por parte do aluno. (ROJAS, 2006)

No que se refere à percepção dos adultos quanto às dificuldades escolares das crianças, conclui-se que as mães são as primeiras a perceberem algo diferente, como também alguns professores que as ajudam no direcionamento no que diz respeito a qual melhor atitude a ser tomada. A seguir, a fala das três genitoras das crianças selecionadas para esse estudo. Elas narram como se deu o processo de percepção:

Eu já percebia, né? Mas eu falava aqui em casa, ninguém ligava. Aí eu ficava, assim, sem saber como eu ia tomar uma iniciativa. Aí depois que um professor disse, aí eu peguei e fiquei mais animada. Aí foi que ele me indicou

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

a avaliação. Eu percebi quando ela começou mesmo... quando era pra fazer o dever. Não, quando ela era pra cobrir, eu já percebi que ela não chegou o tempo dela cobrir. Pra ela fazer as letrinhas pegadinhas, palavrinhas pegadinhas, ela não sabia fazer. Ela ainda tava no cobrir. Ela foi tudo atrasando. Foi quando eu percebi nesse tempo aí que ela tava muito atrasada, eu percebi. Aí eu percebi, mas aí ficou, ficou, ficou... aí só foi mesmo pra mim levar no Estado também quando Maicon me disse. Que eu não sabia onde que eu ia procurar, né? Ela sabe [ler e escrever]. Ela aprendeu mais ou menos com uns oito anos. Quando ela aprendeu, ela aprendeu já... Ela aprendeu de uma vez [a ler e escrever]. [A maior dificuldade dela] continua na matemática. (MÃE DE T.)

Eu que percebi. O pai percebeu que ela num sabia. Ela tinha uns 6 pra 7 anos. Ela não sabia nada. Nada, nada. Ela só veio mesmo fazer o nome dela quando ela tinha oito anos. Porque você vê pra ela fazer, mande ela fazer o nome dela, ela faz M., mas ela não faz completo. M., sabe? Ela faz assim, incompleto. Mas agora ela tá aprendendo. (MÃE DE M.)

Foi eu que percebi. Ele entrou com sete anos na escola. Aí no primeiro ano, assim, ele era muito medroso, ele não gostava da escola, ele chorava pra não ir e ele não participava de nada. Qualquer festividade da escola, ele ficava de fora. Aí eu fui notando. Eu saía com ele, se eu passasse o dia todinho numa festa, ele ficava ali o tempo todo sentado, não brincava comigo e com as crianças. E até hoje ele é assim, ele não é de muita amizade, de ficar em grupo. Ele é muito só. Aí eu comecei a ver essas dificuldades dele de interagir com outras crianças. Aí foi quando eu fui pra escola, aí eu disse: “Olhe...”. Aí ele passou pro segundo ano, mas eu vi ele não tinha conteúdo pra o segundo ano, entendeu, de uma criança que se diz normal. (MÃE DE C.)

Ao proporcionar à consciência novos olhares, concomitante a isso, novos fazeres são (re) criados. No que se refere às práticas pedagógicas, faz-se necessário buscar esse olhar dotado de intenção para o outro, pois este será fonte de desvelamento com intuito de contribuir na construção de novos fazeres, porque em todo processo, seja ele educacional ou não, somos e seremos sempre sujeitos. Então, é inevitável o contato, a interação e o elo com o outro nesse movimento cíclico de mudanças e do “vir- a- ser”. (ROJAS, 2006)

Rezende (1990) considera o entrelaçamento entre a fenomenologia e a educação e entende o aprendizado como algo permanente na vida de um sujeito, aprendizado este que envolve o conhecimento do mundo e da sua própria história. O método em fenomenologia é também um método de aprendizagem que decorre de duas considerações importantes, a saber: o fato de estar profundamente imbricado na experiência cultural do sujeito, bem como na busca pelo sentido da existência, já que o ser humano é um eterno aprendiz e também é permanentemente lançado a vencer novos desafios que o tornam sujeitos efetivos de sua história, assim como, fruto do reflexo do nosso meio cultural.

## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

Os docentes necessitam sempre ampliar seu olhar ao observar o outro, de modo a construir atitudes perceptivas que favoreçam novas experiências pedagógicas. Para isso, faz-se necessário desconstruir atitudes inadequadas com relação ao contexto educacional contemporâneo, ou melhor, deixar de lado alguns paradigmas considerados como verdades absolutas, na perspectiva de buscar uma (re) significação do trabalho pedagógico realizado pelo professor, sendo este pautado na pretensão de procurar atitudes transformadoras e criativas que considerem a relação educador/educando. Nesse sentido, o denominado “desvelamento” do outro ocorre ao nos permitimos enxergar além do que se vê, ou seja, um querer ver sempre algo novo e a mais. (MERLEAU-PONTY, 1990)

É nessa relação com o outro que a percepção pode captar todas as impressões do mundo; e através das sensações realizar a apreensão do mundo vivido. E, retornar em suas ações esse mesmo mundo carregado de transformações e reorganizações necessárias às novas estruturas, nos caminhos aprender e do ensinar. (ROJAS, 2006, p. 4)

Assim, para Merleau-Ponty (1990), a intencionalidade entendida como consciência ativa torna o sujeito engajado no mundo, de jeito a favorecer a construção de um pensamento autônomo. Em outras palavras, é a consciência de algo muito desejado, intenso e que traz segurança a quem o anseia. Por conseguinte, quando o educador se baseia nessa perspectiva e opta por agregar a intencionalidade para si, o resultado é observado na ampliação do sentido no que se alude ao seu fazer pedagógico, como no retorno significativo e intenso na realização de sua mediação com o aluno.

Com isso, o sentido emerge na relação construída com o mundo e com o outro, por intermédio de uma consciência integradora do sentido, já que a mesma engloba todos os significados envolvidos no papel do Ser mestre. Portanto, faz-se necessário incorporar a ação da intencionalidade como uma nova postura diante do mundo, visto que esse desejo intenso é baseado na intenção de ultrapassar opiniões preestabelecidas e postas como verdades prontas e acabadas, de modo a buscar a essência do conhecimento. Contudo, para que isso ocorra é preciso ver uma intencionalidade projetada naquilo que se observa, quer seja um simples objeto ou uma pessoa, como também está diretamente implicado na intensidade do desejo, do sentir, ou seja, ampliar seu olhar para outros ângulos além do que se vê. (ROJAS, 2006)

No que concerne à ampliação do olhar ao outro, nesse estudo especificamente, em relação ao aluno diagnosticado, um professor ao ser questionado acerca da possibilidade de uma criança com Deficiência Intelectual vir a aprender, o mesmo afirma com olhos de quem enxerga além do cognitivo:



## O OLHAR QUE CLASSIFICA E DIAGNOSTICA

Consegue sim, desde que receba o apoio e os estímulos necessários. Assim como vemos muitos que aprendem, acredito que M. tenha capacidade de aprender também, pois ela é inteligente e muito esperta, apenas seria necessário um trabalho individual voltado para suas dificuldades. Sem desconsiderar o fato de que M. é excelente em desenho e pintura, desse modo, acredito que podemos desenvolver outras habilidades na criança com DI, no caso de M. ela poderia vir a se tornar uma artista, por exemplo. (PROFESSOR M.)

Segundo Merleau-Ponty (1990), para que o ser humano possa ser compreendido em sua complexidade, faz-se necessário compreender essa relação, pois para o autor: “Para entender o ser humano, é preciso vê-lo como Ser no mundo, isto é, como implicando ser e mundo, existência e significação”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p.73). Para isso, é preciso lançar o olhar intencional para além do pensamento enraizado, de modo a perceber o homem como um ser único em meio a tantos seres diversos. Nesse sentido, torna-se evidente a observação do movimento de “ser-ao-mundo”, movimento este que traz à baila a busca pela maior compreensão do significado da existência humana. Desse modo, devemos buscar novos caminhos para a ressignificação do ser.

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

### 3- LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA E A BUSCA POR UMA PSICOLOGIA QUE CONSIDERE A CRIANÇA DIAGNOSTICADA

Nesta seção, a proposta empreendida foi a de enxergar o ser humano em sua amplitude e complexidade, isto é, existem outras maneiras do sujeito “vir-a-ser”. Neste contexto, a linguagem e o corpo ocupam um espaço fundante, dessa forma, buscou-se compreender a psicologia da criança respaldada em reflexões acerca da obra *Psicologia e Pedagogia da Criança* (PONTY, 2006).

Com o intuito de refletir acerca do exposto, esse trabalho buscou nos apontamentos organizados e reunidos pelos alunos de Merleau-Ponty, sendo estes participantes de cursos na Sorbone no período de 1949-1952, cujas anotações estão presentes na obra *Psicologia e Pedagogia da Criança* (2006). Tomando por base essa obra, alguns argumentos acerca da dificuldade em se fazer uma psicologia da criança são relevantes.

Merleau-Ponty (2006) afirma, em um primeiro momento, que assim como na psicopatologia, e em outras psicologias, tais como a dos primitivos e da mulher, também ocorre na psicologia da criança o entrave construído na relação adulto-criança, ou mais especificamente, entre aquele que observa e o observado. Desse modo, segundo o autor, ao observarmos uma criança em dado momento torna-se “difícil subtrair de seu comportamento o que está ligado à nossa presença de adulto.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.463).

Nesse sentido, o autor utiliza o exemplo da psicologia do primitivo:

No primitivo. O que nos é dado é a imagem do negro visto em certa relação com o colonizador: por exemplo, o negro em relação ao americano branco. Haja da parte do homem branco idealização do negro ou, ao contrário, desprezo, este último não fica satisfeito com nenhuma das duas atitudes do primeiro: falta um sentimento de igualdade, falta naturalidade ao julgamento, os dois não estão em pé de igualdade. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.463 e 464).

Com isso, mostra-se a dificuldade na relação entre observador e observado, pois, assim como no exemplo da psicologia do primitivo, quando há presença de desigualdade (na relação adulto/criança) no momento da avaliação, a psicologia apresenta possibilidades de se tornar o retrato fiel de um ou outro. Na psicologia da criança a desigualdade existente emerge com mais força, de modo que a criança reage aos estímulos do adulto de uma maneira tão eficaz ao ponto do mesmo não perceber como sua presença de adulto produz certas mudanças nas reações delas. (MERLEAU-PONTY, 2006)

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

Então, como a relação da criança e o adulto deve ser estabelecida? Para Merleau-Ponty (2006) não há descrição de uma denominada natureza da criança, mas sim, um modo de descrever que traduza a relação construída entre uma criança com um ser que já deixou de ser uma, sendo que esse adulto apresenta seu modo próprio de conceber a infância. Assim, a criança pode ser entendida como um ser não essencial. Baseia-se em uma concepção antiga e autoritária, na qual a criança é traduzida como um mero rudimento de adulto.

Em contrapartida, ela pode ser considerada como um ser essencial perante os adultos, tornando-se o centro das atenções na família. A partir disso, pretende-se concluir que, nessa situação, a criança não é mais satisfeita do que em uma educação baseada nos moldes autoritários. Em conclusão, o autor pretende afirmar que em suas relações com o adulto a mesma ainda não atingiu a igualdade necessária para oferecer-lhe o equilíbrio necessário. (MERLEAU-PONTY, 2006)

Sempre devemos nos interrogar sobre as razões que nos fazem adotar uma atitude com as crianças (ainda que ela seja benevolente: pode ser demagogia). Nossa atitude não deve ser resultado de nossos próprios traumas, a criança não deve sofrer o contragolpe dos abalos que tivemos na vida, ela não está lá para servir de consolo a nossos males pessoais, mas para viver sua própria vida. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 465).

Esse problema é comum em toda a psicologia porque há sempre uma superestimação ou subestimação do objeto. Dessa forma, evidencia-se o quanto é difícil viver uma relação de igualdade com nosso próximo, pois em nossas experiências com o outro, o mesmo se apresenta como mais forte ou mais fraco. No primeiro exemplo, o outro é visto como mais forte, pois não são vislumbradas suas “hesitações”. Já no segundo, o outro é entendido como mais fraco, porque não é visto como uma fonte de referência ou inspiração, já que é considerado como alguém monótono. Na verdade, a percepção está envolta em considerar o outro como um ser pronto, fixo em algum lugar, sem liberdade.

Merleau-Ponty (2006) sugere em sua obra algumas precauções metodológicas no que se refere ao modo como o adulto enxerga a criança, isso inclui a avaliação por exemplo. Diante disso, ao conceber o desenvolvimento infantil o mesmo deve ser caracterizado como um polimorfismo. Nas palavras do autor “Não devemos conceber a criança nem como um “outro” absoluto nem como “o mesmo” que nós, mas como polimorfa.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 468).

Levi-Strauss apud Merleau-Ponty (2006) corrobora com o exposto e sugere uma visão mais geral, no sentido de que a criança é polimorfa principalmente no que concerne à vida

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

cultural. Logo, para o autor não há presença de uma mentalidade da criança, mas sim um polimorfismo infantil. Esse ocorre porque a criança ainda não se sente totalmente integrada em uma dada cultura, e dessa forma, pode apresentar um comportamento dito como diferente ou até patológico em alguns casos.

Também há o fenômeno de prematuridade, sendo que é representado quando a criança é exposta a conflitos de modo antecipado, então esses episódios antecipam-se aos seus domínios físicos e intelectuais. Com isso, mostra-se evidente que a vida da criança está diretamente relacionada com as pessoas e as instituições. O autor também propõe uma relação de identificação, e nesse sentido, ela é construída de modo único e singular, pois a criança vislumbra o ser adulto, como também enxerga nos pais aquilo que pretende ser. Segundo o autor: “Há nela a tensão particular entre quem ainda não pode viver segundo o modelo e o próprio modelo.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 469).

Merleau-Ponty (2006) critica a concepção de natureza infantil a priori, e busca reinserir a criança em seu contexto social e histórico, considerando suas reações e condutas a partir do meio e não por intermédio de uma “natureza” preestabelecida. Algumas considerações do autor são relevantes:

1.º Não cabe falar de natureza infantil, mas de polimorfismo infantil: na criança há coexistência de possibilidades muito diversas que a fazem assemelhar-se a certos neuróticos, a certos “primitivos”, a certos adultos. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 469)

2.º Esse polimorfismo é acompanhado de prematuridade: a criança, já de saída, tem vida cultural; bem cedo entra em relação com seus semelhantes. Demonstra interesse pelos fenômenos mais complexos que a cercam: por exemplo pelos rostos, adquirindo assim uma verdadeira ciência da decifração numa época em que se poderia achar que ela só tem vida sensorial. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 469)

Portanto, podemos concluir que, a todo o momento, as relações construídas com as crianças modificam e tecem seu comportamento. Assim, aclara-se predizer que a psicologia da criança é definida como uma contínua interpretação dos fatos, sendo tais, reflexos da relação estabelecida entre adulto e criança. Os fatos não servem apenas para designar o que é a criança em si, mas também para buscar entender como o adulto a enxerga ou até mesmo a trata.

Lewin apud Merleau-Ponty (2006) afirma que a psicologia atual se restringe a procedimentos considerados do tipo aristotélico, dessa forma, reduz-se apenas a uma pesquisa da generalidade. Sendo que, conforme o autor, a mesma não possui semelhanças com a

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

realidade científica. De acordo com esse pressuposto, o método estatístico estaria exposto ao mesmo perigo, pois busca-se a média e, com isso, estabelece um valor que representa uma previsão, ou até uma generalização: esse valor representativo passa a ser utilizado como um parâmetro para caracterizar a idade mental de uma criança de quatro anos, por exemplo.

Merleau-Ponty (2006) pontua que os instrumentos utilizados com o intuito somente de realizar cálculos matemáticos não tornam uma pesquisa necessariamente científica. E ainda completa:

A psicologia tenta demonstrar que é ciência empregando tanta matemática quanta consegue, mas, se esse aparato matemático for usado sobre conceitos aristotélicos, estaremos sempre aquém da ciência. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 480).

Nesse sentido, não basta para a ciência buscar leis para constituir sua cientificidade, de forma que as mesmas se sustentem em uma generalidade abstrata. Desse modo, a estatística pode até ser válida para a ciência, contudo deixará de ser quando aplicada de modo incoerente e às cegas. (LEWIN apud MERLEAU-PONTY, 2006).

Os argumentos supracitados não são considerados pela famosa pilha de testes elaboradas por Binet, ponderando que para ele o conceito de inteligência se caracterizava por tudo aquilo que seu teste era capaz de medir, ou melhor, para ele o objetivo não era questionar o conceito de inteligência, mas sim, apenas medir estatisticamente os fatos colhidos e comparar uma criança de uma determinada idade com outra da mesma faixa etária.

Com efeito, as medições realizadas pelos testes consideravam, frequentemente, apenas fatores periféricos, sendo esses, na maioria das vezes, independentes da complexidade do sujeito. A partir daí, conclui-se que o mesmo teste reaplicado algum tempo depois, por conseguinte, não obterá os mesmos resultados. Logo, o teste não deve ser utilizado como mecanismo de previsão, entretanto, para que isso não ocorra, o mesmo deve buscar uma proximidade com a dinâmica de vida do ser investigado, uma vez que o objetivo seria investigar o chamado estado geral da conduta da criança e não apenas suas consequências. (MERLEAU-PONTY, 2006).

É preciso captar a totalidade do devir da criança, reconstituir o desenvolvimento dinâmico, e não arrolar certo número de desempenhos em que a criança tem ou não sucesso em dado momento. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 481).

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

Por conseguinte, o profissional que aplica o teste deve desconsiderar a chamada “natureza” infantil, ou seja, abandonar qualquer concepção rígida e preestabelecida no que se refere à psicologia da criança, pois tal modelo de avaliação é meramente estatístico e se baseia em um olhar centrado nos estágios da infância, de modo que a criança com sete anos é comparada com outra da mesma faixa etária, dessa forma, constitui-se uma natureza da criança de sete anos que deve ser generalizada, e com isso, comparada com outras como parâmetro de avaliação. (MERLEAU-PONTY, 2006)

Dessa forma, Merleau-Ponty (2006) assevera que o avaliador não deve considerar os resultados dos testes em um dado momento, como verdades incontestáveis, pois os mesmos representam apenas um estado efêmero da dinâmica de vida do sujeito, bem como de suas relações interpessoais. Nesse sentido, há um princípio geral que rege esse processo: “Devemos reconstituir uma dinâmica interpessoal, e não dispor as características de uma natureza infantil.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 473).

Assim, a realidade é considerada uma dinâmica que está em constante mudança, portanto, há uma crítica ao pensamento realista, que tem como princípio a separação entre o interno e o externo, como também o estímulo e a resposta. Contudo, a situação que suscita alguma resposta do organismo não depende apenas das condições em que o mesmo se encontra situado, mas também de sua própria estrutura, considerando-se a existência de uma pré-adaptação. Tal constatação é muito utilizada no que se refere ao nível biológico, visto que o organismo busca meios de se fixar em um meio que é propício para ele. Acredita-se, desse modo, que é o domínio interno do sujeito que o faz se estabilizar no meio. (MERLEAU-PONTY, 2006)

Diante do apresentado, pode-se concluir que, assim como a biologia, a psicologia não deve ser baseada no pensamento realista, mas sim, construída por intermédio do pensamento relativista. Há na ciência psicológica, uma visão por vezes equivocada no que concerne ao conceito de objetividade. Com isso, cria-se um pensamento denominado pelo autor de “pseudo-objetivo”, a partir do qual o avaliador não percebe as nuances que constituem a dinâmica cotidiana da criança. Por intermédio desse modo realista de pensar, é realizado uma espécie de recorte da realidade ou até mesmo do desenvolvimento da criança, entretanto, segundo o pensamento relativista: “Ora se a criança constitui um momento numa dinâmica de conjunto, é impossível recortar a conduta infantil”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 474).

Diante do exposto, percebe-se que, no processo avaliativo, a deficiência intelectual é caracterizada, na maioria das vezes, por um atraso no desenvolvimento cognitivo da criança e, por isso, acarretará em uma dificuldade de aprendizagem ou até ausência total da mesma. É

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

importante ressaltar que esse atraso cognitivo é atribuído ao próprio aluno, já que a literatura tradicional reforça esse posicionamento, ocasionando uma visão reduzida por parte de alguns professores, e da sociedade como um todo, das possibilidades que uma criança diagnosticada pode alcançar.

Os níveis de Q.I. constituem-se nos critérios de classificação dos deficientes mentais. E, mais grave que a classificação, são os “tetos” de aprendizagem fixados por inúmeros autores para indivíduos com diagnóstico de deficiência mental. São estes prognósticos que acabam definindo e consolidando o desenvolvimento “deficiente” destes indivíduos. (PESSOTI apud CARNEIRO, 2006)

Esse modelo classificatório expressa basicamente uma visão psicométrica da deficiência, assim como elenca mais as dificuldades do que as possibilidades de avanço. Sobretudo, foca no aluno o eixo central do problema, alegando justificativas como o seu desempenho, reforçando dessa forma o atraso cognitivo como algo individual e, com isso, os professores e a sociedade criam poucas ou nenhuma expectativa acerca desses alunos. (CARNEIRO, 2006)

A partir disso, Merleau-Ponty (2006) elabora em sua obra “Psicologia e Pedagogia da Criança” (2006) o seguinte questionamento: “Como elaborar um conhecimento rigoroso, científico da criança?” Para tanto, ao escolher um procedimento rígido, o psicólogo deve ter consciência de que o mesmo implicará diretamente na concepção de vida do paciente. Assim, a ciência psicológica não poderia tornar-se uma mera anotação de fatos, visto que para o autor todos os conhecimentos objetivos estão em construção.

Para Lewin apud Merleau-Ponty (2006) em seu livro “A Dynamic Conception of Personality”, o autor discorre sobre seu pensamento científico com base nas ciências da natureza. Com isso, afirma a existência de dois modos de imitação, sendo um considerado de imitação pobre e que leva a uma transposição literal e exata, que constrói, dessa forma, uma ciência psicológica fixada nas leis e regras numéricas que regem as ciências naturais, como a Física por exemplo. Em contrapartida, o autor define um método de imitação denominado “fértil”, por ser baseado na profundidade.

Logo, é preciso compreender como e por que o conhecimento físico se desenvolveu e de que modo o mesmo abriu caminhos para uma nova forma de fazer psicologia:

Para Lewin, foi no momento em que se renunciou à simples anotação dos fatos. Com relação aos fatos imediatos, a descoberta de Galileu não teria sentido algum, a relação entre uma pena voando, uma pedra rolando e uma

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

bola sobre um plano só se torna inteligível quando se constrói a ideia de queda, construção que supõe a constatação da queda livre, a decomposição dos fatos. (LEWIN apud MERLEAU-PONTY, 2006, p. 471).

A conclusão se refere ao fato de, que para haver ciência, é necessário construir modelos que consigam abarcar as possibilidades de interação entre diferentes fenômenos. O mesmo ocorre na psicologia, que não deve ser a mera anotação de fatos observados, ou seja, tudo que a criança diz ou faz no momento da avaliação. Essas informações refletem muito a dinâmica familiar e o contexto social que a mesma está envolvida. Portanto, o autor apresenta um novo modo de olhar para os fatos, que é: “O fato histórico nada é, e só a significação é válida. O fato qualitativo é original e reconstruído.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 471).

O autor diz, acerca desse outro olhar para os fatos, que assim é necessário que a ciência psicológica repense seu modo de enxergar a criança durante a avaliação, bem como a maneira como o diagnóstico de Deficiência Intelectual é elaborado, sendo este, na maioria das vezes, baseado em uma visão fragmentada do ser humano. Então, faz-se necessário elencar possibilidades e abrir novos caminhos em busca de um modelo avaliativo que vislumbre a amplitude do ser, isto é, o outro deve ser entendido como pensante, global, singular e como um ser no mundo.

### 3.1 CAMINHOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO SER: LINGUAGEM E CORPO

Essa pretensão pela compreensão do ser humano baseada nos elementos que o constituem propicia o aparecimento da linguagem como um meio facilitador no decorrer do percurso da vida do sujeito, pois, por meio dela, o homem vence os desafios tanto materiais quanto morais que perpassam seu caminho de forma a alcançar a sua plenitude na busca constante por valores essenciais em suas escolhas. Desse modo, a linguagem é entendida como um meio constitutivo do homem, bem como de sua realidade, considerando sua experiência viva dentro de um contexto global. (ROJAS, 2006)

Com o intuito de compreender se o diagnóstico de Deficiência Intelectual pode vir a trazer alguma implicação na vida familiar e escolar do sujeito, utilizou-se o referido questionamento à psicóloga, a qual descreve como o mesmo interfere no cotidiano da criança e como se refere à linguagem e à compreensão de mundo, de forma que a linguagem esteja diretamente imbrincada na constituição de um sujeito independente e autônomo nos mais variados ambientes. Segue um trecho da fala:



## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

Em tudo, né? Com certeza, vai implicar em que? Na questão da autoimagem da criança, na imagem da criança pra os pais, pra escola, e de como proporcionar isso, proporcionar recursos adequados pra a condição dele e aí evoluindo diante da evolução, evoluindo assim vai ajustar o ambiente de uma forma que ele consiga se adaptar, a perceber as coisas, né? A linguagem fica acessível para a compreensão dele. Eu acho que tudo, né? E quer dizer que a expectativa vai ficar dentro da realidade e não criar uma expectativa pra fora, tanto pra menos quanto pra mais. Sei que eles têm uma compreensão “x”, eu vou proporcionar uma condição “x” e mais um pouco pra ele ir conquistando, né? E não haver uma condição “x”, os pais que têm mais consciência, né? De minimizar isso pra não proporcionar, né? Sei que tem uma deficiência intelectual, então preciso conversar com ele de uma forma que ele me entenda, sem esperar muito, né? E até quando ele pra ele ter essa autonomia e independência. Tanto em casa, como na escola. (PSICÓLOGA A.)

Para Merleau-Ponty (1990), na construção do seu pensamento fenomenológico, a linguagem é entendida como o caminho percorrido para o denominado “desvelamento do ser”, ou seja, é o modo pelo qual é possível compreender a essência presente na existência humana. Segundo o autor, a linguagem infantil está mergulhada de sentidos, uma vez que a mesma expressa desejos, dor, afeto e alegrias, até mesmo pelo balbúcio. A consequência inevitável dessa linguagem é a construção de nosso elo com o outro, de modo a se fazer entender, e com isso, abrir-se para o mundo. Então, é por meio da linguagem que a criança descobre o mundo. Merleau-Ponty (1990, p. 61) expressa-se desse modo: “Aprender a falar é aprender a representar um certo número de papéis, a assumir condutas das quais se é inicialmente espectador”.

Merleau-Ponty (1999) nos fala acerca da posse da linguagem:

A posse da linguagem é compreendida em primeiro lugar como a simples existência efetiva de “imagens verbais”, quer dizer, de traços deixados em nós pelas palavras pronunciadas ou ouvidas. Quer esses traços sejam corporais, quer eles se depositem em um “psiquismo inconsciente”, isso não importa muito e, nos dois casos, a concepção de linguagem coincide em que não há “sujeito falante”. Quer os estímulos desencadeiem, segundo as leis da mecânica nervosa, as excitações capazes de provocar a articulação da palavra, quer os estados de consciência acarretem, em virtude das associações adquiridas, a aparição da imagem verbal conveniente, nos dois casos a fala tem um lugar em um circuito de fenômenos em terceira pessoa, não há ninguém que fale, há um fluxo de palavras que se produzem sem qualquer intenção de falar que as governe. O sentido das palavras é considerado como dado com os estímulos ou com os estados de consciência que se trata de nomear, a configuração sonora ou articular da palavra é dada com os traços cerebrais ou psíquicos, a fala não é uma ação, não manifesta possibilidades interiores do sujeito: o homem pode falar do mesmo modo que a lâmpada elétrica pode tornar-se incandescente. Se há distúrbios eletivos que afetam a linguagem falada excluindo a linguagem escrita, ou a escrita excluindo a fala, e se a linguagem pode desagregar-se em fragmentos, é porque ela se constitui por uma série de contribuições independentes e

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

porque a fala, no sentido geral, é um ser de razão. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 237 e 238)

Merleau-Ponty (1999) afirma que há um parentesco entre as chamadas psicologias empiristas ou mecanicistas e as intelectualistas. Ao compará-las, ele realizou a seguinte reflexão: “Não se resolve o problema da linguagem passando da tese à antítese.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 240). De tal modo, segundo o autor, até pouco tempo apenas a expressão da palavra, bem como a revificação da imagem verbal já eram o bastante. No entanto, em seguida, ela passou a ser vista apenas como um envoltório da chamada denominação e também da fala designada autêntica, caracterizada assim como uma operação interior. Nesse sentido, as duas concepções sustentam seus pilares na crença de que a palavra em si não apresenta significação alguma.

A primeira concepção, a empirista ou mecanicista, concebe que a palavra ao ser evocada não é acompanhada por conceito algum, de modo que os estímulos ou os chamados “estados de consciência” que a invocam são mediados por intermédio das leis da mecânica nervosa ou pelas leis de associação. Dessa maneira, a palavra não vem permeada de seu sentido, como também não carrega consigo nenhuma potência interior. Desse jeito, torna-se apenas um fenômeno psíquico, fisiológico ou até mesmo físico em consonância com outros analisados à luz de teorias baseadas em causalidades objetivas. Esse fato ocorre também ao que diz respeito à operação categorial:

O mesmo acontece quando se duplica a denominação com uma operação categorial. A palavra ainda está desprovida de uma eficácia própria, desta vez porque é apenas o signo exterior de um reconhecimento interior que poderia fazer-se sem ela e para o qual ela não contribui. A palavra não é desprovida de sentido, já que atrás dela existe uma operação categorial, mas ela tem esse sentido, não o possui; é o pensamento que tem um sentido, e a palavra continua a ser um invólucro vazio. Ela é apenas um fenômeno articular, sonoro, ou a consciência desse fenômeno, mas em qualquer caso a linguagem é apenas um acompanhamento exterior do pensamento. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 240 e 241).

Na primeira concepção, a palavra está aquém no que concerne ao seu significado, como também não há um sujeito que fale, já na segunda, a palavra está além, contudo ao contrário da primeira, há um sujeito, no entanto o mesmo não é entendido como falante, mas como sujeito que pensa.

Nessa perspectiva, no que se refere à fala, o intelectualismo não se difere muito do empirismo, de modo que ambos não dispensam uma explicação baseada no automatismo, uma

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

vez que ao ser realizada a operação categorial, o que resta para ambas concepções é tão somente a explicação da palavra que a encerra. Desse modo, novamente esse processo é feito por intermédio de um mecanismo fisiológico e/ou psíquico, pois a palavra permanece em seu lugar de invólucro vazio. O que Merleau-Ponty (1999, p. 241) nos propõe é o seguinte: “Portanto, ultrapassa-se tanto o intelectualismo quanto o empirismo pela simples observação de que a palavra tem um sentido”. No que concerne ao sentido:

A denominação dos objetos não vem depois do reconhecimento, ela é o próprio reconhecimento. Quando fixo um objeto na penumbra e digo: “É uma escova”, não há em meu espírito um conceito da escova ao qual eu subsumiria o objeto e que, por outro lado, estaria ligado à palavra “escova” por uma associação frequente, mas a palavra traz o sentido e, impondo-o ao objeto, tenho consciência de atingi-lo. Como eu disse frequentemente, para a criança o objeto só é conhecido quando é nomeado, o nome é a essência do objeto e reside nele do mesmo modo que sua cor e que sua forma. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 242).

Destarte, se é possível presumir que a criança aprende a (re) conhecer os objetos a sua volta por intermédio da linguagem, visto que os mesmos são considerados, em um primeiro momento, como seres linguísticos, e somente de modo secundário é reconhecida sua existência natural, então, a efetiva existência de uma comunidade linguística consegue comportar as crenças infantis. A partir dessa explicação o problema se torna mais íntegro. Considerando o fato de que, quando a criança se percebe como membro dessa comunidade, antes mesmo de se conceber conforme pensamento de uma natureza, isso acontece devido a mesma ignorar-se como um pensamento universal e vislumbrar-se consoante um sujeito que fala. Além de reconhecer a palavra como mais do que um signo correspondente aos objetos, também de suas significações, ela percebe a palavra como aquela que habita as coisas e veicula as significações. (MERLEAU-PONTY, 1999)

Consequentemente, a proposta aqui empreendida resume-se na necessidade de compreender o outro para além do cognitivo, isto é, existem outras maneiras do sujeito “vir-a-ser”, dessa forma, nesse contexto, a linguagem ocupa um espaço fundante, um meio facilitador na interação com o outro e o mundo, bem como uma das entradas principais de aquisição do conhecimento, ou seja, o processo de aprendizagem.

Luria e Yudovich (1987), em sua obra “Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança” nos apresentam a seguinte problemática: “Qual o papel da linguagem na formação dos processos mentais?”. Segundo os autores, durante muito tempo a psicologia não deu a devida importância ao papel da linguagem no que diz respeito à formação dos processos

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

mentais na criança. Diante disso, os psicólogos ao estudarem o desenvolvimento dos processos mentais superiores buscavam compreender as mais variadas e complexas formas de atividade mental (por exemplo, memória, atenção entre outros) sem considerar as relações existentes entre as formas básicas e iniciais da criança com o mundo exterior. Igualmente, como não encontravam a gênese dessas complexas atividades mentais, negligenciavam seus estudos científicos e se afastavam das pesquisas sobre o assunto.

A investigação psicológica soviética percorreu o seguinte caminho:

A terceira proposição da psicologia soviética é estudar a atividade mental da criança como resultado de sua vida, em certas circunstâncias sociais determinadas. A atividade mental humana desenvolve-se em condições de perfeita comunicação com o meio, em cujo transcurso a criança adquire, com os adultos, a experiência de muitas gerações. (LURIA E YUDOVICH, 1987, p. 10)

Diante disso, a linguagem perpassa por gerações, de modo que encerra a experiência da humanidade (ampliando o seu sentido), interferindo diretamente no processo de constituição da criança enquanto um ser, desde os primeiros dias de vida. Ao realizar a nomeação dos objetos, e posteriormente as associações e relações entre eles, o adulto possibilita que a criança construa novas formas de reflexão, como também amplia a percepção da realidade que a cerca. Com isso, são proporcionadas ao sujeito experiências muito mais completas do que por intermédio de um contato individual com os objetos. Daí, todo esse processo descrito, no que tange à formação de novos conceitos bem como à transmissão de conhecimento, é o modo básico que o adulto contribui na formação dos processos mentais da criança, constituindo assim, o ponto-chave do desenvolvimento intelectual infantil. Ao passo que: “Se não se levar em conta, no processo educativo, esta conformação da atividade mental infantil, não será possível compreender, nem explicar, a causa de nenhum dos fatos da psicologia da criança.” (LURIA E YUDOVICH, 1987, p.11).

A partir disso, a pesquisa acerca dos processos mentais da criança como resultado da intercomunicação entre ela e o meio, assim como a aquisição de novas experiências por intermédio da palavra, tornaram-se os pontos mais importantes da psicologia soviética, de modo que começaram a ser prioridade em suas investigações. Examinado mais a fundo o problema: “Seria errôneo supor que o intercâmbio verbal com os adultos muda simplesmente o conteúdo da atividade consciente da criança, sem mudar também a sua forma.” (LURIA E YUDOVICH, 1987, p.11).

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

Essa comunicação com o adulto é de fundamental importância e possui um significado decisivo, pois a aquisição de um código linguístico está diretamente relacionado com a (re) organização dos processos mentais superiores da criança. Desse modo, a palavra passa a ocupar um lugar central na formação da atividade mental, aprimorando assim, a percepção da realidade e construindo novas formas de atenção, memória, imaginação, mudanças no pensar e agir do sujeito. Ainda sobre o poder da palavra:

A palavra tem uma função básica, não só porque indica o objeto correspondente do mundo externo, mas também porque abstrai e isola o sinal necessário, generaliza os sinais percebidos e os relaciona com determinadas categorias. A esta sistematização da experiência direta deve-se o fato de o papel da palavra na formação dos processos mentais ser tão excepcionalmente importante. (LURIA E YUDOVICH, 1987, p.12).

Ao transmitir a experiência de gerações, tal como foi incorporada à linguagem, a palavra liga um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte numa poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver por si mesma. (LURIA E YUDOVICH, 1987, p.12).

Segundo Luria e Yudovich (1987) apesar dessas constatações ainda não havia como “provar” com a necessária precisão, e também com uma fundamentação consistente, o grau e a extensão do papel da linguagem na formação dos processos mentais. Embora os autores mencionados soubessem de tamanha influência, contudo, não apresentavam resultados concretos. Assim, ambos planejaram uma experiência para esclarecer a questão e chegar à raiz do problema.

Para a realização da experiência citada foi utilizado material humano adequado e bem selecionado, sendo estes os critérios de inclusão para a pesquisa: gêmeos idênticos, com a idade de cinco anos e apresentando um “déficit” que estabelecia meios para o surgimento de um atraso no desenvolvimento da linguagem oral. Somado a tudo isso a situação gemelar não proporcionava a necessidade efetiva e objetiva para a construção da linguagem, constituindo assim, um fator preponderante para o atraso.

Durante o período anterior à realização da experiência, os gêmeos não demonstravam uma necessidade concreta em utilizar a linguagem como meio de comunicação entre si. Desse modo, criaram uma espécie de par autossuficiente e o máximo que faziam era apontar algo no transcorrer da atividade prática, estabelecendo assim uma linguagem primitiva permeada com a ação. Essa linguagem apenas realizava algumas denominações de objetos durante diálogo

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

direto e comumente utilizava exclamações, sendo que as mesmas só adquiriam sentido interligadas com a ação na qual estavam vinculadas. No que se refere à linguagem dos gêmeos, entendida como primitiva, podemos observar a descrição dos autores que realizaram a experiência:

Esta linguagem primitiva, relacionada com a ação, correspondia a uma determinada estrutura de consciência, insuficientemente diferenciada. Como mostramos, os gêmeos não conseguiam separar a palavra da ação, para dirigir uma atividade orientada e planejada, nem para formular os objetivos da sua atividade com a ajuda da linguagem, subordinando assim, as atividades posteriores à sua formulação verbal. Entretanto, até a idade de cinco a cinco anos e meio, eles não conseguiam dominar atividades, nem organizar jogos complexos (normais em crianças dessa idade) e não eram capazes de realizar uma atividade produtiva e intencionada. Por isso, as suas operações intelectuais eram muito limitadas. Até mesmo operações como a classificação elementar eram-lhe inacessíveis. (LURIA E YUDOVICH, 1987, p.99).

Para tanto, Luria e Yudovich (1987) planejaram um experimento de modo a identificar os fatores essenciais que representavam um papel crucial na construção da linguagem, como também as mudanças que poderiam ocorrer na vida mental dos gêmeos em decorrência da rápida aquisição da linguagem. A partir daí, chegaram a conclusão de que para promover um rápido desenvolvimento da linguagem, era preciso criar uma necessidade real e objetiva do seu uso em meio a outras crianças com código linguístico estabelecido.

Com isso, o primeiro passo foi o de quebrar a situação gemelar e foi preciso separar os irmãos, colocá-los em grupos distintos na creche, observando assim, as mudanças ocorridas na linguagem ao longo desse processo de separação. Em paralelo, os autores realizaram uma espécie de treinamento contínuo e sistemático, estimulando a linguagem em um dos gêmeos, com a meta de desenvolver a percepção da mesma, bem como a utilização de frases claras e desenvolvidas. Em suma, a experiência logo trouxe resultados positivos, nas palavras dos autores:

Ao interromper a linguagem primitiva da “situação gemelar”, inseparável da atividade prática, esta linguagem passou logo a segundo plano e, em seguida, os meninos já estavam dispostos a comunicar-se, mediante o sistema de linguagem habitual. (LURIA E YUDOVICH, 1987, p.100).

Com três meses de experiência, já podíamos observar substanciais melhoras na linguagem dos gêmeos. Deixando à parte pequenos defeitos fonéticos, o seu léxico e gramática aproximavam-se muito da linguagem normal de seus companheiros. A sua linguagem alcançou também funções que antes não

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

existiam, aparecendo a linguagem narrativa desenvolvida e depois planificadora, em lugar da anterior, relacionada com a atividade direta. (LURIA E YUDOVICH, 1987, p.100).

Concomitante ao desenvolvimento da linguagem, houve uma mudança nítida e significativa no que se refere à estrutura mental dos gêmeos, de forma considerável e simultâneo. Ao adquirirem um sistema linguístico, as crianças submetidas à experiência começaram a expor verbalmente os objetivos da sua atividade e, após três meses, observou-se o início do jogo intencional. Nesse contexto, por meio dos objetivos da atividade verbalizados, surgiu a possibilidade de prosseguir em uma atividade bastante construtiva, como também de formular uma série de organizações mentais que no início da experiência estavam em um nível primitivo. (LURIA E YUDOVICH, 1987)

Ao longo das observações, os autores puderam verificar melhorias significativas na estrutura mental dos gêmeos, sendo que tais mudanças só podiam estar relacionadas ao único fator modificado: a aquisição de um código linguístico. Surgiram mudanças também entre os gêmeos no que se refere ao treinamento sistemático da linguagem do gêmeo A (sendo que o mesmo foi escolhido por apresentar mais dificuldade na aquisição de um código linguístico comparado ao seu irmão), sendo que o escolhido foi ensinado para utilizar a linguagem como objeto perceptivo e elaborar formas gramaticais mais complexas na comunicação oral. Os registros mostraram como todo esse processo contínuo se traduziu em operações verbais mais completas, bem como um discurso organizado no gêmeo A, superando assim, de modo explícito o outro. (LURIA E YUDOVICH, 1987)

Portanto, conclui-se que os resultados desse experimento mostra-nos que, com a criação da necessidade efetiva de comunicação oral, os gêmeos estavam prontos para adquirir de modo satisfatório um sistema linguístico. Além das alterações ocorridas na comunicação, também se concretizaram mudanças significativas na estrutura mental deles, alicerçadas sobre a base da construção de uma linguagem verbal sólida. Em suma, não há dúvida de que esses resultados nos possibilitam uma nova compreensão das modificações que a linguagem proporciona no que se refere à formação dos processos mentais complexos superiores do ser humano. (LURIA E YUDOVICH, 1987)

Segundo Merleau-Ponty (apud DENTZ, 2008), o conceito de historicidade refere-se a um novo sentido do “eu” e do “ser homem” no mundo, e essa nova significação de mundo está atrelada ao ser como modo de “ser-presença”, constituindo, dessa maneira, sua subjetividade como corporeidade comportamental. Isso implica dizer que é na vivência de cada corpo que identificamos o campo expressivo da pessoa, construindo um lugar de possibilidades. Neste

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

sentido, torna-se evidente a correlação entre campo expressivo e realização pessoal do “eu humano” em busca de sua subjetividade. Para Merleau-Ponty (apud DENTZ, 2008, p. 2), “Compreende-se que a subjetividade humana se realiza comunicando-se e expressando-se na visibilidade do corpo e na realidade concreta do mundo”.

De acordo com Merleau-Ponty (1999), a definição de corpo-próprio não é aqui entendida como uma junção de partes isoladas que formam um corpo a partir de um enfoque fisicista e geométrico. Para o autor, o corpo-próprio é a consciência, é o mundo e o ser no mundo, não há dualismo e nem separação entre eu e o corpo. O corpo é objetividade e subjetividade

Merleau-Ponty (1999) descreve conceitos importantes referentes ao corpo. Sendo o corpo próprio definido como a ideia que faço do meu corpo, a maneira como interajo com ele e com o outro, ou seja, a própria subjetividade em ação. Para o autor, é a representação do sujeito, é o ser no mundo.

Nesta perspectiva, o nosso corpo é muito além de um instrumento que percebe, e sim, é a própria construção da percepção. Desse modo, perceber é abrir-se para o mundo, e nosso corpo é a possibilidade de nos lançarmos para as coisas por intermédio de nossa capacidade motriz. Verificamos que o mundo à nossa volta, enquanto fenômeno, é percebido em relação direta com o nosso “eu corporal”, tornando-se assim, o suporte de toda experiência do sujeito, quer seja existencial ou perceptiva. (CAMINHA, 2010)

Conforme Merleau-Ponty (1999) o corpo é o instrumento de comunicação do ser no mundo, e o fato de possuir um corpo é sinal de fazer parte de um meio preestabelecido e interagir com ele por meio das vivências. O corpo de ação é entendido como aquele que está sempre em relação com o outro, com o meio, enfim com o mundo.

Com as pessoas deficientes não é diferente, ao nascer, percebem os estímulos do ambiente, cada um à sua maneira, mas, o importante é que são um corpo engajado e que se relacionam com e no mundo. Isso é permitido pelo fato da percepção ser direta (e nunca indireta), porque ao nascer tanto o corpo deficiente como o sem alterações está sujeito a todos os estímulos possíveis. Esse corpo deficiente apresenta a percepção como atributo da natureza, ou seja, como qualquer outro corpo, é a própria percepção se manifestando.

O estudo de Nóbrega (2005) mostra que é importante ter cautela ao colocar a mente como uma entidade interior, “des-situada”, separada do nosso corpo, como uma espécie de computador. Essa afirmação decorre da crítica às tradicionais concepções representacionistas por não considerarem que a mente não está em parte alguma do nosso corpo, sendo que esta é o próprio corpo.



## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

A percepção não cria uma sequência lógica dos dados sensíveis que vão surgindo, pelo contrário, sua função é a de atribuir sentidos em um complexo emaranhado do corpo em movimento que, por conseguinte, expressa a sensibilidade humana. O conhecimento, em sua complexidade, emerge dos processos corporais e não se reduz somente a uma perspectiva reducionista da inteligência.

Nos movimentos dos corpos, considerando aqui o corpo deficiente, podemos realizar uma leitura a partir da nossa visão sensível dos aspectos implícitos e explícitos, ou seja, os que podem ser vistos ou não vistos da complexidade do ser. Sendo este, um ser que conhece e um ser de cultura, logo, “as significações que surgem (o sentido) são, em última instância, significações vividas, portanto marcas corporais que imprimem sentidos aos processos cognitivos de apreensão do mundo”. (NÓBREGA, 2005, p. 609)

Com base nessa compreensão fenomenológica sobre o corpo e o conhecimento, surge o desafio de ampliarmos nossa visão acerca de seu aspecto instrumental na Educação, baseado nas estreitas ligações com a cultura do corpo, que caracteriza boa parte de sua abordagem nos projetos educativos. Nosso corpo é marcado pelo contexto histórico e cultural ao qual estamos inseridos, trazemos em nossa bagagem fatores culturais, econômicos, de gênero e de pertencimentos sociais. Neste último, podemos incluir a questão de como o corpo deficiente é visto em nossa sociedade, muitas vezes marcado pelo processo de exclusão. (NÓBREGA, 2005)

A questão a ser tratada aqui é, quer seja um corpo deficiente ou não, nota-se a necessidade de incluir questões significativas deste nas práticas educativas. O objetivo não é introduzir o corpo na Educação, porque ele já está incluído. Neste sentido, o desafio em se pensar o lugar do corpo na Educação perpassa esse movimento contínuo de construção e desconstrução. Para pensarmos a agenda do corpo na Educação, consideramos a mesma como o lugar do corpo ocupado no currículo, de modo que esse currículo não o aprisione, mas sim a alterar espaços e temporalidades, considerando assim, o corpo como parte do processo educativo:

“A agenda do corpo na educação e no currículo deverá necessariamente alterar espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo”. (NÓBREGA, 2005, p. 613)

## LIMITES DA PERSPECTIVA CLASSIFICATÓRIA

Segundo Rezende (1990), no estudo do homem a fenomenologia apresenta a tarefa de realizar uma espécie de antropologia estrutural. Neste sentido, consiste em não reduzir o ser humano a nenhum dos seus aspectos, seja ele corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático, enfim o objetivo é conservar todos os aspectos em sua plenitude. O mesmo é referido ao mundo: “ele não pode ser considerado apenas como matéria, produto, sentido recebido, e sim, como um mundo humano, marcado, sensível à presença do homem ao- mundo e no-mundo”. (REZENDE, 1990)

Rezende (1990) nos leva a entender a polissemia existente no fenômeno educacional, sendo que o mesmo pode ser enfocado de várias maneiras e todos os modos remetem aos demais. Neste sentido, na medida em que um determinado autor ou corrente filosófica privilegia algum aspecto em detrimento de outro, eles ocasionam um reducionismo que não possibilita uma compreensão do fenômeno educacional e sua característica tipicamente humana.

Ao considerar a Educação como um fenômeno não se pode perder de vista que a experiência da aprendizagem é tipicamente humana e profunda. Todos os seres humanos se educam e somente eles vivenciam essa experiência universal independente de sua limitação física ou intelectual.

Para finalizar, torna-se evidente a importância de perceber a criança deficiente como um ser no mundo, que se relaciona, conhece, percebe e reage aos estímulos, com sua subjetividade em ação e seu corpo como representação no mundo. Logo, é necessário compreendermos o outro como um corpo próprio e nos reconhecemos como seres corporais. Em suma, é preciso enxergar não somente o corpo deficiente, mas o outro em si, em sua amplitude e complexidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta empreendida nesse trabalho corresponde à perspectiva de oferecer ao leitor subsídios teóricos para a construção de um olhar sobre o sujeito considerando que, antes de receber qualquer diagnóstico, é uma criança que deve ser vislumbrada em sua amplitude e não apenas reduzida a um valor métrico, ou seja, seu valor de quociente de inteligência (QI). O indivíduo no processo avaliativo é um ser global, pensante, humano e singular; não pode ser avaliado por intermédio de um olhar fragmentado.

Diante de um longo processo de construção e desconstrução pude elencar minhas questões de pesquisa e perceber que a criança diagnosticada com Deficiência Intelectual não é vislumbrada em sua complexidade como um ser humano pensante e singular, pois a avaliação psicológica apenas lança um olhar fragmentado sobre o indivíduo, na medida que leva apenas em consideração aspectos predominantemente quantitativos.

A partir da busca por respostas, pude compreender como ocorre o processo avaliativo e o olhar lançado ao outro durante o mesmo, pois acredito que o olhar revela a concepção, fundamento e perspectiva política, como também o contexto sociocultural de quem olha. Desse jeito, pude perceber certos limites na avaliação, principalmente a psicológica, pois esse mesmo olhar muitas vezes mobiliza e apresenta uma perspectiva reducionista, no sentido de que não permite visualizar as potencialidades da criança, mas apenas sua deficiência, nesse caso em específico, a intelectual.

Além de, por intermédio da análise dos relatórios das crianças avaliadas pude observar que são sugeridas praticamente as mesmas recomendações e orientações, como por exemplo: manter na série em curso e mesma escola, sala de recursos, acompanhamentos especializados e em alguns casos a realização de atividades esportivas e artísticas, demonstrando assim, uma atitude de enquadramento da criança por meio do uso dos testes.

Então, é preciso ter cautela para perceber que o olhar necessita ir mais além, permitindo assim, o desabrochar da pessoa por outras vias, como por exemplo: a linguagem e o corpo. Com isso, o objetivo maior foi o de construir uma outra perspectiva sustentada em alguns dos pressupostos fenomenológicos, de modo a enxergar a pessoa diagnosticada de modo mais amplo.

As profissionais ao serem questionadas sobre outras maneiras de avaliar e diagnosticar a criança com Deficiência Intelectual, responderam “não, não tem como”; outra afirmou “Sim, tem entrevistas, observação, condutas adaptativas, na verdade é um conjunto, né? Mas tem como avaliar, sim”. Contudo, apesar de afirmar que existem outras maneiras de avaliar, sem

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

depende exclusivamente de testes padronizados, muitas vezes o que ocorre na prática é o oposto, sob a alegação de inúmeros fatores como a falta de tempo, por exemplo.

Houve a justificativa pelo uso dos testes padronizados durante avaliação por afirmar que os mesmos são validados e comprovados cientificamente, assim como ratifica que não é possível basear-se apenas no subjetivo. Apesar de considerar que o seu olhar clínico pode perceber algo de diferente no desenvolvimento da criança, entretanto é o teste que proporciona o respaldo científico necessário para a confirmação do diagnóstico.

Diante do exposto, pode-se concluir que, embora afirme que se possa perceber algo ou até mesmo utilizar de outros meios como a avaliação processual e a observação, mesmo assim considera o uso dos testes primordial, alegando que os mesmos são validados cientificamente e que não é possível avaliar a criança apenas pelo aspecto subjetivo. Com isso, torna-se claro a necessidade de quantificar o outro e reduzi-lo a um certo número de QI, além de utilizar o resultado como uma espécie de comprovação se o mesmo possui inteligência ou não. Ou seja, esse tipo de avaliação não vislumbra o ser de modo mais amplo e o seu resultado pode variar de acordo com o ambiente cultural, espaço físico e temporal no momento da sua aplicação.

Nesse sentido, pude verificar que durante a avaliação é lançado um olhar fragmentado sobre o outro. Assim, urge que a criança seja incluída na avaliação, de modo a permitir a ressignificação do ser em sua complexidade, dessa forma, a contribuição foi nesse sentido, ou seja, o de compreender o processo avaliativo atual e acrescentar novas possibilidades e olhares acerca da pessoa diagnosticada.

Caminhos alternativos emergem para que haja uma modificação no olhar sobre o outro, de modo que a avaliação não se baseie apenas nos aspectos cognitivos. Para tanto, Merleau-Ponty (2006) afirma que as medições realizadas pelos testes padronizados consideram apenas fatores periféricos, sendo esses independentes do sujeito em sua amplitude. Desse modo, é possível prever que um mesmo teste reaplicado pouco tempo depois, dificilmente obterá o mesmo resultado. Segundo o autor mencionado, o teste não pode ser utilizado como meio de previsão, contudo, para que isso não ocorra, o avaliador deve buscar uma proximidade maior com o sujeito investigado.

Em resumo, a ideia central reside no fato de que o avaliador não deve considerar os resultados dos testes, realizados em um único momento, como verdades incontestáveis, pois os mesmos indicam um estado passageiro da dinâmica de vida do sujeito avaliado, assim como das suas relações interpessoais, ou seja, o objetivo é considerar a reconstituição dessa dinâmica, ao invés de se apoiar em características da chamada natureza infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Merleau-Ponty (1999) a linguagem é compreendida como o caminho trilhado pelo ser humano para o chamado “desvelamento do ser”, isto é, a maneira pela qual é possível compreender a essência presente na existência humana. A linguagem, desde a tenra idade, está mergulhada de sentidos, pois expressa desejos, dor, afeto e alegrias. A consequência disso é a construção do nosso elo de ligação com o outro, e consequentemente, com o mundo. Dessa forma, a linguagem ocupa um espaço fundante, um meio facilitador nessa interação, como também uma das principais entradas de aquisição do conhecimento, ou seja, do processo de aprendizagem.

Além da linguagem, nosso corpo também merece um lugar de destaque nesse processo de interação com o outro e o mundo. Pois, o corpo próprio é entendido como a ideia que faço do meu corpo, assim como o modo como interajo com ele e o outro, ou seja, a subjetividade em ação. Em resumo, essa ideia mais ampla de corpo, é a representação do próprio sujeito, enfim é o ser no mundo.

Diante disso, o corpo é entendido muito além do que um simples instrumento que percebe, pois ele é a própria construção da percepção. Desse modo, perceber é abrir-se para o mundo, e nosso corpo é a possibilidade de nos lançarmos para as coisas por intermédio de nossa capacidade motriz.

Como profissionais buscamos alternativas para uma maior aproximação com a amplitude do ser humano e sua dinâmica de vida, ou seja, a história da criança deve ser considerada. Nessa pesquisa, a proposta empreendida foi a de buscar outros meios de enxergar o outro, isto é, encontrar outros caminhos para a ressignificação do ser, a saber: linguagem e corpo. Todavia, os sujeitos dessa pesquisa ainda voltam seus olhares apenas para as dificuldades, e com isso, não permitem o desabrochar desses indivíduos por outras vias, ou seja, não permitem o vislumbamento de suas potencialidades.

Os sentidos atribuídos à pessoa diagnosticada se referem à adequação do diagnóstico, no que diz respeito a buscar meios e proporcionar recursos para a condição da criança, assim, o foco principal é ajustar o ambiente de modo que ela consiga se adaptar ao contexto familiar e escolar. Além de que, o efeito do diagnóstico para o sujeito é limitante, pois aprisiona o ser em seu rótulo ou definição.

Os profissionais responsáveis pela elaboração do diagnóstico afirmam haver uma necessidade de adequação da linguagem ao dialogar com uma criança deficiente intelectual. Como também, referem-se aos pais no que concerne ao controle das expectativas, pois elas devem corresponder a realidade da criança, ou seja, os familiares precisam compreender que se a mesma apresenta uma compreensão “X”, logo poderei proporcioná-la uma condição “X”,

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

contudo caso não possua essa compreensão “X”, então os responsáveis devem ter consciência de minimizar as condições e não esperar tanto dos seus filhos. Isto é, nas palavras da avaliadora, se a pessoa é diagnosticada como deficiente intelectual, logo os pais precisam conversar com seus filhos de maneira acessível, entretanto sem esperar muito deles.

Os entrevistados afirmaram que o sentido atribuído ao sujeito pode estar relacionado a estereótipos, ou seja, a criança torna-se marginalizada devido a suposta deficiência. No entanto, ressalta a importância do diagnóstico na vida escolar e familiar do indivíduo, pois o mesmo serve como um direcionamento para a sociedade no que diz respeito a como se posicionar diante da criança com deficiência. Em outras palavras, ao saber da limitação do outro não faz sentido ficar insistindo naquilo que ele não pode oferecer. Com isso, nota-se que os sentidos atribuídos a pessoa diagnosticada no processo avaliativo são reducionistas, assim o diagnóstico serve apenas para destacar as limitações do sujeito, ao invés de buscar e enaltecer suas potencialidades.

As percepções, a respeito da pessoa diagnosticada, dos familiares e professores não são muito diferentes dos avaliadores, pois os mesmos enaltecem apenas as dificuldades. Assim, percebe-se que as genitoras são as primeiras a notarem algo de diferente tanto no desenvolvimento da criança como no processo de aprendizagem. Embora, as mães afirmem que acreditam no potencial dos seus filhos e que os mesmos consigam aprender, no entanto durante o discurso aparecem trechos em que as dificuldades são mais ressaltadas em comparação as potencialidades. Por exemplo: “Mãe, o que é ser engenheiro? Mas pra ser engenheiro tem muita matemática. (Risos) E aí? Como é que vai ser? Aí ele fica assim, né?”, isto é, os próprios pais desestimulam qualquer tentativa de alcançar patamares mais altos.

A partir dessa percepção concluímos que, o filho diagnosticado como Deficiente Intelectual pergunta a mãe o que significa ser engenheiro, então, em seguida, sem ao menos oferecer a resposta, a genitora já descarta a possibilidade devido a matemática necessária para atingir esse objetivo, lembrando que matemática é a principal dificuldade escolar da criança. Segue um trecho da responsável ao destacar seus desejos futuros: “Eu espero muito que ele evolua, né, que ele cresça, que ele consiga atingir os objetivos dele, né? Porque ele tem objetivos.” Dessa maneira, seu discurso é limitante, pois apesar de acreditar nas potencialidades do seu filho, mesmo assim, os percalços são destacados.

Os professores também fazem parte desse processo de identificação, principalmente no que se refere ao apoio as famílias no direcionamento para cada caso. O docente ao ser questionado acerca do conceito de Deficiência Intelectual citou a aluna M. (criança selecionada para esse estudo) como um exemplo, pois, segundo ele, a criança apresenta

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

difficuldade na comunicação, no comportamento, não possui boa coordenação motora, bem como outros fatores que dificultam a aprendizagem, quer sejam na esfera emocional ou psíquica. Segundo o entrevistado, “A inteligência é a capacidade que o aluno tem de dominar os conteúdos e aplicá-los de forma prática no seu cotidiano.” Logo, torna-se evidente o enaltecimento das dificuldades de M., de modo a justificar o rótulo recebido de Deficiente Intelectual.

Se os testes padronizados são instrumentos capazes de acessar o potencial intelectual de alguém, evidencia-se que para a elaboração, e conseqüentemente, validação dos mesmos foram utilizados os resultados de crianças ditas como “normais”, com isso, criaram-se parâmetros baseados no conceito de normalidade. A proposta é de ressaltar a importância da construção de uma escala específica que destaque as potencialidades da pessoa diagnosticada e não apenas suas limitações, dessa forma essa avaliação contemplaria o seu histórico de vida, como também sua singularidade, amplitude e complexidade. Todavia, o objetivo dos testes é justamente o contrário: lançar um olhar fragmentado sobre o outro e destacar apenas às suas limitações.

Logo, urge respeitar o outro no processo avaliativo de modo a não enquadrar a criança em um lugar fixo, bem como não direcioná-la para um nível oposto com relação as outras crianças consideradas “normais”. Diante disso, essa reflexão busca lançar outro olhar, no sentido de analisar melhor o uso desses testes padronizados que perpassam a vida do ser individual e coletivo, pois ao normatizar os sujeitos, conseqüentemente, impomos uma exigência à sua vida, além de um rótulo que o acompanhará durante sua existência.

Em suma, torna-se necessário pesquisas nesse âmbito, isto é, buscar outras alternativas, como também investigar quais caminhos devem ser trilhados para que haja uma modificação no olhar sobre o outro durante o processo avaliativo, contemplando o ser humano em sua amplitude e complexidade.

## REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BRIDI, F. R. S. **Processos de Identificação e Diagnóstico**: Os alunos com Deficiência Mental no contexto do atendimento educacional especializado. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, 2011.
- BRITES, S. M. R. **Teste das matrizes progressivas coloridas de Raven**: Estudos psicométricos e normativos com crianças dos 4 aos 6 anos. (Dissertação de Mestrado). Coimbra, 2009.
- CAMINHA, I. O. **O distante-próximo e o próximo-distante**: corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB. 2010.
- CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico** (tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite). 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem Histórica cultural. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. 1ª. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2006, cap. 11.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar; trad. Sônia Flach e Marta D´Agord- Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DENTZ, R. A. “Corporeidade e Subjetividade em Merleau-Ponty”. In: **Intuito**. Porto Alegre/RS: v.1. n.2. p. 296-307, nov, 2008.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das Inteligências múltiplas. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KARAM, S. M. **Deficiência Intelectual em uma coorte de nascimentos**: prevalência, etiologia e determinantes. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, 2014.



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª. ed.- Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

LURIA, R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**; trad. José Cláudio de Almeida Abreu. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas: 1987.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília-DF: SEESP/MEC, 2007

MERLAU-PONTY, M. **Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos (1949-1952): Filosofia e Linguagem/ Maurice Merleau-Ponty** (Tradução Constança Marcondes César). Campinas-SP: Papirus, 1990.

MERLAU-PONTY, M. **Psicologia e Pedagogia da criança**. (Tradução Ivone Benedetti). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. (Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª. ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, V. O método Fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em Psicopatologia. In: **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 3, n. 17, p. 447-456, 2004.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NÓBREGA, T. P. “Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo”. In: **Revista Educação e Sociedade**. v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago., 2005.

PEREIRA, K. R. C. **Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem**: Construção, concepções e expectativas. (Dissertação de Mestrado). Brasília, 2011.

REZENDE, A. M. de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

ROJAS, J. S. **Efeitos de sentido em fenomenologia nas práticas educativas**: linguagem, cognição e cultura. In: III Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - V Encontro de Fenomenologia e Análise do Existir. São Bernardo do Campo-SP: Editora SE&PQ -Co-editora UESP, v. 1, p. 1-10, 2006.

ROSA, H. R.; PIRES, M. L. N.; ALVES, I. C. B.; ESTEVES, C. Estudo normativo do R-2: Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças. In: **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 33, n. 85, p. 373-387, jul/dez, 2013.

SANTOS, L. A. M. **O Corpo Próprio como princípio educativo a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty**. São Cristóvão: Núcleo de Pós-Graduação em Educação, 2003.

SILVA FILHO, A. C. Para quê Fenomenologia “da” Educação e “na” pesquisa educacional?. In: **Revista Trilhas**. v. 8, n.17, p. 1-13, jul, 2006.

SOBRAL, M. N. Interfaces da pesquisa em educação. In: BRETAS, S. A e SOBRAL, M. N. (org.). **Pesquisa em educação**: Interfaces, experiências e orientações, 2011.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas**: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem; trad. Magda França Lopes-Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual**: Considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. (Dissertação de Mestrado). Marília, 2011.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: Uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. (Tese de Doutorado). Porto Alegre, 2008.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo**: Identificação e Caracterização. (Tese de Doutorado). São Carlos, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos; trad. Cristhian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) docente:

Sou estudante do curso de pós-graduação do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe e estou realizando minha dissertação com a seguinte temática: O aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual: Limites da perspectiva classificatória.

O presente trabalho discorre acerca da construção de um outro olhar lançado ao sujeito diagnosticado, de modo a empreender uma nova perspectiva de avaliação que perceba o ser humano em sua amplitude e complexidade. Neste sentido, pretende-se realizar uma investigação contextualizada sobre a história de vida da criança selecionada para a pesquisa, considerando seu contexto escolar. Para isso, pretendo ouvir do docente que o acompanha no cotidiano, suas expectativas e percepções.

Sua participação nesse estudo é voluntária e sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, desse modo, serão utilizados nomes fictícios e serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) para sua maior segurança. Pois, como toda pesquisa esta oferece riscos com relação ao constrangimento por abordar questões de inadequação de diagnóstico, como também questionar a conduta profissional de uma equipe multidisciplinar e os efeitos do diagnóstico na vida do sujeito investigado. Logo, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Além da sua contribuição para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção

de conhecimento científico esta pesquisa trará benefícios diretos ao pesquisado, no sentido de oferecer uma melhoria da sua atual condição, por meio de encaminhamentos especializados com o intuito de otimizar suas habilidades sociais e de aprendizagem.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas com Carla Nascimento, pelo telefone (79) 99878-8347 ou e-mail: fgacarla.ulliane@gmail.com

Atenciosamente,

---

Carla Ulliane Nascimento Santos

---

Local e data

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido todas as informações necessárias e uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) genitora:

Sou estudante do curso de pós-graduação do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe e estou realizando minha dissertação com a seguinte temática: O aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual: Limites da perspectiva classificatória.

O presente trabalho discorre acerca da construção de um outro olhar lançado ao sujeito diagnosticado, de modo a empreender uma nova perspectiva de avaliação que perceba o ser humano em sua amplitude e complexidade. Neste sentido, no que concerne à família é necessário uma aproximação com a figura materna para melhor conhecimento do contexto familiar dessa criança. Logo, será necessário o apoio dos familiares, em especial a genitora por acompanhar mais de perto o desenvolvimento do seu filho.

Sua participação nesse estudo é voluntária e sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, desse modo, serão utilizados nomes fictícios e serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) para sua maior segurança. Pois, como toda pesquisa esta oferece riscos com relação ao constrangimento por abordar questões de inadequação de diagnóstico, como também questionar a conduta profissional de uma equipe multidisciplinar e os efeitos do diagnóstico na vida do sujeito investigado. Logo, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Além da sua contribuição para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico esta pesquisa trará benefícios diretos ao pesquisado, no sentido de oferecer uma melhoria da sua atual condição, por meio de encaminhamentos especializados

com o intuito de otimizar suas habilidades sociais e de aprendizagem.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas com Carla Nascimento, pelo telefone (79) 99878-8347 ou e-mail: fgacarla.ulliane@gmail.com

Atenciosamente,

---

Carla Ulliane Nascimento Santos

---

Local e data

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido todas as informações necessárias e uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE C**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Psicólogo(a):

Sou estudante do curso de pós-graduação do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe e estou realizando minha dissertação com a seguinte temática: O aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual: Limites da perspectiva classificatória.

O presente trabalho discorre acerca da construção de um outro olhar lançado ao sujeito diagnosticado, de modo a empreender uma nova perspectiva de avaliação que perceba o ser humano em sua amplitude e complexidade. Neste sentido, a colaboração dos profissionais (no caso os psicólogos) é de extrema relevância, pois os mesmos participam diretamente na elaboração do diagnóstico e são fundamentais para a compreensão do fenômeno estudado e suas interfaces.

Sua participação nesse estudo é voluntária e sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, desse modo, serão utilizados nomes fictícios e serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a) para sua maior segurança. Pois, como toda pesquisa esta oferece riscos ao abordar questões de possíveis inadequações diagnósticas e os efeitos das mesmas na vida do sujeito investigado. Logo, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Além da sua contribuição para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico, esta pesquisa trará benefícios diretos ao pesquisado, no sentido de oferecer uma melhoria da sua atual condição, por meio de encaminhamentos especializados com o intuito de otimizar suas habilidades sociais e de aprendizagem.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas com Carla



Nascimento, pelo telefone (79) 99878-8347 ou e-mail: fgacarla.ulliane@gmail.com

Atenciosamente,

---

Carla Ulliane Nascimento Santos

---

Local e data

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido todas as informações necessárias e uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

**APÊNDICE D**  
**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM O PROFESSORES**

- Quais características os docentes acreditam ser imprescindíveis para o aluno ser considerado Deficiente Intelectual;
- As expectativas em relação a um aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual em sua sala de aula;
- Como os professores avaliam seu desempenho escolar, em sala de aula, em comparação com as outras crianças;
- Elencar possíveis possibilidades e dificuldades no processo escolar desses alunos.

**APÊNDICE E**  
**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS GENITORAS**

- Falar sobre seu filho, como se relaciona em casa, ou seja, entender seu histórico de vida e a dinâmica familiar;
- Quando foram percebidas as dificuldades, principalmente na escola, isto é, que não estava acompanhando os demais colegas;
- Como se processou a aprendizagem desde o começo até os dias atuais;
- Quais aspectos valorizados e quais expectativas com relação à aprendizagem do seu filho;

**APÊNDICE F**  
**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS PSICÓLOGAS**

- Se utiliza algum teste durante avaliação, em caso positivo, o porquê de sua escolha;
- Os testes de QI tem proporcionado uma avaliação mais precisa no que se refere ao diagnóstico de Deficiência Intelectual;
- O diagnóstico traz alguma implicação na vida familiar e escolar do aluno;
- Em sua percepção, enquanto profissional, existem outras maneiras de avaliar e diagnosticar esse aluno.

## **ANEXO A**

### **RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO K.**

#### **I - Identificação:**

<b>Nome:</b>	<b>Prontuário:</b>
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Idade:</b>
<b>Filiação:</b>	
<b>Endereço:</b>	
<b>Telefone:</b>	
<b>Procedência Escolar:</b>	
<b>Período da Avaliação:</b>	

#### **II – Motivo do encaminhamento**

A Neuropediatra o encaminhou para melhor condução acadêmica.

#### **III – Dados da criança**

A gravidez foi planejada, o período gestacional foi tranquilo com realização de todo pré-natal. O parto foi normal, criança chorou ao nascer, mamou durante os três primeiros meses de vida, quando bebê seu sono era tranquilo, maturou o pescoço aos sete meses de vida, andou aos quinze meses e falou aos dezoito meses de vida, a partir dos três anos de idade começou a apresentar rinite alérgica.

A genitora ainda relata que K. sempre apresentou dificuldade na fala e desde os oito anos de idade faz acompanhamento fonoaudiológico e psicológico. Ele interage muito bem com as crianças na sua faixa etária.

#### **IV – Dados da avaliação**

K. compareceu as avaliações acompanhado pelo pai apresentando aspecto saudável e trajado adequadamente. Mostrou-se disperso, porém foi comunicativo e cooperativo. Durante

avaliação fonoaudiológica foi observado Desvio fonético e fonológico, bem como Dificuldade de aprendizagem.

No momento da avaliação psicológica foi percebido que K. possui autoimagem distorcida, tolerância a frustração rebaixada e prejuízo das funções cognitivas. E ainda não adquiriu todas as habilidades e capacidades previstas em sua fase.

K. está bem assistido por uma equipe multidisciplinar, com fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga. Além de estar em uma escola que o acolhe bem e sua família o assiste adequadamente. É importante continuar com todos os acompanhamentos especializados para que seu desenvolvimento psicoemocional evolua da melhor forma.

## **V – Conclusão**

Deficiência Intelectual

## **VI – Encaminhamentos**

- 1- Manter na série em curso, na mesma escola;
- 2- Apoio pedagógico para trabalhar suas necessidades;
- 3- Continuar o acompanhamento psicológico com abordagem familiar;
- 4- Manter na fonoterapia;
- 5- Atividade esportiva.

## **VII – Orientações**

- 1- Dar continuidade ao processo de alfabetização, valorizando os pontos positivos;
- 2- Procurar orientar e acompanhar mais de perto a execução das tarefas escolares;
- 3- Considerar os interesses específicos para atingir os objetivos;
- 4- Trabalhar com atividades que busquem estimular as funções cognitivas;
- 5- Trabalhar a consciência fonológica com atividades direcionadas (sons e fixação dos fonemas);
- 6- Estimular a socialização com atividades em grupos cooperativos;
- 7- Mediar autonomia, socialização e criatividade;
- 8- Trabalhar com atividades contextualizadas;

- 9- Estimular a socialização com atividades cooperativas;
- 10- Estabelecer regras e limites;
- 11- Estimular a expressividade com uso do lúdico e a troca com o outro;
- 12- Estimular a expressão escrita com atividades criativas ou lúdicas;
- 13- Procurar mapear sua rotina para que ele se organize e se sinta mais seguro;
- 14- Proporcionar atividades contextualizadas em grupo;
- 15- Proporcionar atividades em grupos cooperativos;
- 16- Estimular a inclusão de atividades esportivas (natação) e/ou outra, de acordo com orientação médica.

Aracaju, julho de 2014

---

Psicopedagoga

---

Psicóloga

---

Fonoaudióloga

**ANEXO B**  
**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO T.**

**I - Identificação:**

<b>Nome:</b>	<b>Prontuário:</b>
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Idade:</b>
<b>Filiação:</b>	
<b>Endereço:</b>	
<b>Telefone:</b>	
<b>Procedência Escolar:</b>	
<b>Período da Avaliação:</b>	

**II – Motivo do encaminhamento**

A equipe diretiva da escola a encaminhou para avaliação e melhor condução acadêmica.

**III – Histórico escolar**

Iniciou a vida escolar aos dois anos de idade no Externato São Francisco de Assis e ficou até os seis anos de idade com muita dificuldade de aprendizagem. Passou por outras escolas e atualmente estuda na E.M.E.F. Freitas Brandão apresentando o mesmo quadro.

**IV- Dados da criança**

A gravidez foi bem aceita e o período gestacional tranquilo. O parto foi cesáreo e a termo, porém com um quadro clínico atípico, pois a mãe estava com febre alta na hora do parto e sua filha nasceu com todas as unhas infeccionadas. Recebeu os cuidados médicos adequados e o problema foi sanado.

T. em casa fala muito, conversadeira, canta, dança e pinota o dia todo. Às vezes fica rebelde e voluntariosa, quando não consegue o que quer chora muito. É semi-independente nas atividades de vida diária, pois precisa de supervisão sempre.



## **V – Dados da avaliação**

T. compareceu as avaliações acompanhada pela mãe apresentando trajes adequados, porém com certa palidez e pouca vitalidade. Foi comunicativa e cooperativa durante todo o processo avaliativo, demonstrou ter domínio dos conceitos básicos e boa orientação espaço-temporal. A memória encontra-se dentro da normalidade, já a sua atenção e concentração precisam ser estimuladas.

No momento da avaliação, fez leitura com pouca fluência, algumas palavras soletrando e sem pontuação; realizou escrita com trocas e omissões de fonemas; e em matemática realizou cálculos de adição e subtração simples com ajuda do concreto.

Em avaliação fonoaudiológica, foi observado ceceo (projeção anterior de língua) e língua hipotônica, sendo que a mesma permanece no assoalho da boca o tempo todo. Desse modo, apresenta dificuldade na produção de alguns fonemas; na prova de leitura apresentou bom ritmo e conseguiu sem dificuldade, porém sua leitura é mecânica. O diagnóstico fonoaudiológico é Desvio fonético e fonológico e Dificuldade de aprendizagem.

Na avaliação psicológica foi observado, circunstancialmente, rendimento intelectual abaixo do esperado, autoestima baixa e autoimagem inadequada. T. demonstrou ter consciência de suas dificuldades e como mecanismo de defesa tem se mostrado negativa frente a novos desafios, precisando assim encorajá-la e motivá-la.

Observa-se que T. é uma criança com atraso no processo de aprendizagem formal, e que é importante que a mesma receba os atendimentos adequados para ter uma vida funcional positiva.

## **VI – Conclusão**

Deficiência Intelectual

## **VII – Encaminhamentos**

- 1- Permanecer na mesma escola, na série em curso;
- 2- Sala de recursos;
- 3- Acompanhamento psicológico de longo prazo com abordagem familiar;

- 4- Avaliação Psiquiátrica;
- 5- Avaliação Neuropediátrica.

### **VIII – Orientações**

- 1- Procurar adequar, orientar e acompanhar mais de perto a execução das tarefas escolares;
- 2- Considerar os interesses específicos para atingir os objetivos;
- 3- Trabalhar com atividades de acordo com a maturidade de suas funções cognitivas;
- 4- Trabalhar a consciência fonológica com atividades direcionadas (sons e fixação dos fonemas);
- 5- Estimular o desenvolvimento da leitura e escrita com uso de revistas, anúncios dentre outras fontes escritas condizentes com seu estágio de desenvolvimento;
- 6- Estimular a socialização com atividades em grupos cooperativos;
- 7- Mediar autonomia, socialização e criatividade;
- 8- Trabalhar com atividades contextualizadas;
- 9- Estimular a socialização com atividades cooperativas;
- 10- Estabelecer regras e limites;
- 11- Estimular a expressividade com uso do lúdico e a troca com o outro;
- 12- Estimular a expressão escrita com atividades criativas e lúdicas;
- 13- Procurar mapear sua rotina para que ele se organize e se sinta mais seguro;
- 14- Proporcionar atividades contextualizadas em grupo;
- 15- Proporcionar atividades em grupos cooperativos.

Aracaju, julho de 2014

---

Psicopedagoga

---

Psicóloga

---

Fonoaudióloga

**ANEXO C**  
**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO M.**

**I - Identificação:**

<b>Nome:</b>	<b>Prontuário:</b>
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Idade:</b>
<b>Filiação:</b>	
<b>Endereço:</b>	
<b>Telefone:</b>	
<b>Procedência Escolar:</b>	
<b>Período da Avaliação:</b>	

**II – Motivo do encaminhamento**

Criança encaminhada a este Centro pela direção da escola para avaliação e melhor condução do caso, por estar apresentando dificuldade na aprendizagem, na comunicação e no acompanhamento das atividades.

**III – Histórico escolar**

M. iniciou o processo escolar aos seis anos de idade na Escola Municipal Rollemberg Leite. Foi inserida na atual escola no 1º ano do ensino fundamental e atualmente cursa o 3º ano no turno vespertino com histórico de repetência. De acordo com as informações da escola, a aluna apresenta dificuldade de comunicação, interação social, em acompanhar as atividades acadêmicas, atenção e concentração. Ainda não lê, escreve garatujas, não tem domínio das operações matemáticas e conceitos básicos. Apresenta deficiência no desenvolvimento motor (andar desajeitado), olhar desfocado e fala comprometida. A genitora sempre está em contato com a professora, demonstrando interesse no desenvolvimento acadêmico de sua filha.

#### **IV- Descrição do caso**

Segundo sua genitora, M. é a segunda filha de uma prole de três. A gestação foi desejada, realizou o pré-natal e foi uma gestação saudável; o parto foi normal, a termo. O desenvolvimento neuropsicomotor se deu com atraso, caminhou após os três anos, depois de ser submetida a tratamento fisioterápico e falou com cinco anos de idade, apresentando dificuldade até os dias atuais. Segundo sua genitora, M. recebeu vários encaminhamentos para avaliação neuropediátrica pelo SUS (Sistema Único de Saúde), mas só conseguiu consultá-la em outubro do corrente ano com Dra. Débora Prado que a diagnosticou com déficit intelectual moderado, encaminhou para acompanhamento psicopedagógico e solicitou exames (TC de crânio e EEG), mas a mãe não conseguiu realizá-los.

Ela apresenta comportamento imaturo, agitação, dificuldade de concentração e na assimilação dos conteúdos, como passar recados. É independente em parte nas AVD's, seu sono é tranquilo, gosta de brincar de pega-pega, esconde-esconde, conversar com as bonecas e o irmão, assistir desenhos animados e novelas. M. tinha uma forte ligação afetiva com o genitor e ainda fala sobre ele todos os dias, segundo a mãe. Vale ressaltar que tanto na família materna como na paterna tem histórico de doença mental e surdez.

M. reside com a mãe, seu irmão de 05 e a irmã de 12 anos em residência própria. A renda da família é proveniente do Programa Bolsa Família e da pensão por morte do genitor que faleceu há um ano, aos 47 anos de idade acometido por doença degenerativa.

#### **V – Dados da avaliação**

Durante avaliação M. mostrou-se bastante inquieta. Interagiu e atendeu aos comandos de imediato, embora com dificuldade de compreensão para realizar as atividades propostas, lentidão, imaturidade e intolerância a regras e limites. É comunicativa, extrovertida, curiosa, seu discurso é confuso, apresentando falhas na organização do pensamento e expressividade. Demonstrou noção de poucos conceitos básicos; confunde cores, formas geométricas, números e letras.

Nos aspectos pedagógicos, ainda não possui aquisições acadêmicas, identificou apenas algumas letras, confunde números de 0 a 9 e não associa a quantidades. As funções cognitivas encontram-se deficitárias, como também a coordenação motora fina e ampla está muito imatura para a idade.

Observa-se que M. possui atraso importante em seu desenvolvimento, apresentando muitas pendências em seu processo de aprendizagem. Sugerimos manter na mesma escola, em turma compatível com sua faixa etária, com adaptação e apoio pedagógico, direcionados às suas necessidades.

## **VI – Conclusão**

Os dados observados em avaliação multidisciplinar são compatíveis com déficit intelectual, limitando sua aprendizagem. Há também agitação psicomotora, ausência de regras e limites e dificuldade na fala, caracterizada por Disfluência, Desvio fonético e fonológico. Necessita de acompanhamentos especializados e direcionados para melhor condução do caso.

## **VII –Encaminhamentos**

- 1- Manter no ensino regular, ano em curso, turma com sua faixa etária;
- 2- Sala de recursos;
- 3- Acompanhamento psicológico;
- 4- Acompanhamento fonoaudiológico;
- 5- Acompanhamento neurológico;
- 6- Acompanhamento psicopedagógico;
- 7- Inserir em atividade física, esportiva e/ou artística, de acordo com seu interesse

## **VIII – Orientações**

- 1- Dar continuidade ao processo de alfabetização, valorizando os pontos positivos;
- 2- Realizar adaptação curricular, de acordo com suas necessidades;
- 3- Promover atividades prazerosas para que a aluna se motive a realizá-las e desenvolva vínculo positivo com as atividades pedagógicas;
- 4- Considerar os interesses específicos para atingir os objetivos;
- 5- Trabalhar com atividades que busquem estimular as funções cognitivas;
- 6- Estimular a coordenação motora fina e ampla;
- 7- Trabalhar a consciência fonológica com atividades direcionadas (sons e fixação dos fonemas);

- 8- Proporcionar atividades contextualizadas em grupo;
- 9- Trabalhar com atividades que busquem estimular as funções cognitivas, principalmente a atenção e concentração;
- 10- Selecionar materiais aplicados ao plano de aula: jogos variados, associações, categorias, pareamentos, sequências, histórias, rimas, vídeos, músicas, dramatizações, etc.
- 11- Estimular a socialização com atividades em grupos cooperativos;
- 12- Utilizar recursos diversos para aguçar a curiosidade da aluna, despertar o desejo de aprender, viabilizar o processo de aprendizagem e para que retenha na memória o que aprendeu;
- 13- Evitar que se sente perto de portas e janelas para não se dispersar;
- 14- Estimular o pensamento e a memória com atividades como recados, relembrar fatos ocorridos no recreio, no caminho da casa, relatar fatos ocorridos em casa e no fim de semana, o que fez no início da aula e depois do recreio, uma história lida pela professora, músicas, brincadeiras, etc;
- 15- Exercitar a memória (Ex: enviar recados breves, relatos cotidianos, jogos de memória, etc.);
- 16- Estimular a atenção e concentração com atividades de interesse da aluna, respeitando o tempo e tolerância dela.

Aracaju, julho de 2014

---

Psicopedagoga

---

Psicóloga

---

Fonoaudióloga